

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Representações sociais das lutas para alunos da rede pública de ensino de Angra dos  
Reis - RJ

**THIAGO DE SOUSA ROSA**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Representações sociais das lutas para alunos da rede pública de ensino de Angra dos  
Reis - RJ

**THIAGO DE SOUSA ROSA**

*Sob a orientação do professor*

**Denis Naiff**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de **Mestre** em  
Psicologia pela Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ  
Dezembro, 2019

r788r Rosa, Thiago de Souza, 11/07/1983-  
Representações Sociais das Lutas para Alunos da Rede  
Pública de Ensino de Angra dos Reis-RJ / Thiago de  
Souza Rosa. - rio de janeiro, 2019.  
84 f.: il.

Orientador: Denis Giovani Monteiro Naiff.  
Dissertação -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Pós-graduação em Psicologia, 2019.

1. Sociais. 2. Educação. 3. Física Escolar. 4. Escola. I.  
Giovani Monteiro Naiff, Denis, 1971-, orientador. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós  
graduação em Psicologia III. Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance code 001.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**THIAGO DE SOUSA ROSA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/01/2019

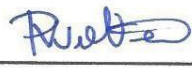
**Banca examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof Dr Denis Giovanni Monteiro Naiff

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof Dr Ricardo Ruffoni

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof Dr Rafael Moura Coelho Pecly Wolter

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

“Se vi mais longe, foi por estar apoiado  
sobre os ombros de gigantes”

*Sir Isaac Newton*

## Agradecimento

Gratidão a vida, que nos traz sempre novos desafios e lições, e àquela força maior que torna tudo isso possível.

Gratidão a minha mãe Rosa Maria e a minha avó Arminda que, com muita dificuldade, dedicaram sua vida a me oferecer a melhor educação e formação moral possível. Gratidão ao meu pai, Luciano Rosa, pelo apoio e incentivo no meu crescimento profissional. Gratidão a Cezar Paes, Nilceia Barros, meus irmãos e irmãs pelo núcleo familiar que me deu e dá sustentação nessa caminhada. Gratidão a Ingrid Espíndola, com quem divido atualmente minha casa e minha vida, e com quem tenho aprendido valiosas lições. Gratidão aos amigos e amigas, com os quais compartilho os momentos de tomada de fôlego para novos mergulhos. Gratidão aos colegas professores, com os quais divido minha paixão pela docência, e aos alunos que inspiram minhas ações.

Por fim, volto minha gratidão aos meus orientadores Denis Naiff, e Ricardo Ruffoni, aos quais agradeço a paciência, carinho e inspiração, que despertaram em mim o prazer e a ambição pelo conhecimento.

## **RESUMO**

Rosa, T. S. (2019). As representações sociais das lutas para alunos do segundo segmento da rede pública de ensino de Angra dos Reis – RJ. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

As representações sociais são o fenômeno que orienta a maior parte das relações que temos com o mundo a nossa volta. Elas nos familiarizam com o mundo intermediando nossas relações e a construção conceitual de nossa realidade. No campo da educação as representações sociais são importantes elementos na práxis do ensino-aprendizagem, devendo ser observada atentamente pelo professor na adequação do conteúdo formal em seu planejamento de ensino. As lutas são um importante conteúdo a ser trabalhado na educação física escolar, tendo destaque enquanto elemento da cultura corporal do movimento. Apesar disso esse conteúdo é comumente negligenciado pelos professores da área, privando os alunos desse relevante conteúdo. Dessa forma o presente estudo tem por objetivo identificar as representações sociais que alunos de educação física, do segundo segmento do ensino fundamental, da rede pública do município de Angra dos Reis – RJ, possuem acerca das lutas. A amostra foi composta por 219 indivíduos (110 masculinos e 109 femininos) coletada nas turmas de oitavo e nono ano em cinco (4) escolas do total de quarenta e seis (46) que atendem a essa faixa escolar na área urbana de Angra dos Reis. Os resultados apontam que as Representações Sociais das lutas estão relacionadas a agressividade e violência em todos os grupos, independente do gênero ou da vivência com a modalidade, destacando-se que no grupo feminino a vivência prática se mostrou como um agravante dessa relação.

**Palavras-chave:** Representação Social. Lutas. Educação Física Escolar.



## **ABSTRACT**

Rosa, T. S. (2017). The social representations of the fights for fights of the second segment of the public school of Angra dos Reis – RJ. 39 p Dissertation project (Master in Psychology). Institute of Education, Department of Psychology, University Federal Rural of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

The Social Representations are the phenomenon that guides most of the relationships we have with the world around us. They familiarize us with the world, mediating our relationships and the conceptual construction of our reality. In the field of education, social representations are important elements in the praxis of teaching and learning, and should be carefully observed by the teacher in the adequacy of the formal content in their teaching planning. The fights form an important block of content within the school physical education, being highlighted as an element of the corporal culture of the movement. Despite this, this content is commonly neglected by area teachers, depriving students of relevant content. Thus, the present study aims to identify the social representations that physical education students, from the second elementary school segment, from the public network of the city of Angra dos Reis - RJ, have on the fights. The sample consisted of 219 individuals (110 males and 109 females) collected in the eighth and ninth grade classes in five (4) schools out of a total of forty-six (46) students of this school band in the urban area of Angra dos Reis. The results show that RS of the fights is related to aggression and violence in all groups, regardless of gender or experience with the modality.

**Keywords:** Social Representation. Struggles.PhysicalEducation.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2. OBJETIVO GERAL .....</b>  | <b>2</b>  |
| 2.1 Objetivos específicos .....                                       | 2         |
| <b>CAPÍTULO I .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1. Gênese das lutas .....</b>                                      | <b>3</b>  |
| 1.1 A Origem Marcial das Lutas.....                                   | 3         |
| 1.2 O Esporte Moderno e as Modalidades Esportivas de Combate.....     | 6         |
| 1.3 A Espetacularização do Esporte .....                              | 10        |
| 1.4 O Caso da MMA: Esporte, Espetáculo e Mídia.....                   | 13        |
| <b>CAPÍTULO II.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>2. Agressividade e Violência no Esporte .....</b>                  | <b>14</b> |
| 2.1 Conceituando Agressividade e Violência .....                      | 14        |
| 2.2 A Violência no Esporte.....                                       | 16        |
| 2.3 Teorias de Causalidade do Comportamento Agressivo no Esporte..... | 18        |
| 2.3.1 Teoria do Instinto .....  | 18        |
| 2.3.2 Teoria da frustração-agressão.....                              | 18        |
| 2.3.3 Teoria da aprendizagem social.....                              | 19        |
| 2.3.4 Teoria da neoassociação ou frustração-agressão revisada .....   | 19        |
| 2.3.5 Modelo de agressão geral.....                                   | 20        |
| 2.4 A Espetacularização da Violência no esporte.....                  | 20        |
| <b>CAPÍTULO III .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>3. As lutas na educação física escolar.....</b>                    | <b>22</b> |
| 3.1 Educação física renovada e a cultura corporal do movimento .....  | 22        |
| 3.2 A luta como elemento da cultura corporal do movimento.....        | 25        |
| 1.1 As lutas no segundo segmento do ensino fundamental .....          | 28        |
| <b>CAPÍTULO III .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>2. Teoria das representações sociais.....</b>                      | <b>30</b> |
| 2.1 O fenômeno da representação .....                                 | 30        |
| 2.2 A matriz teórica das representações sociais.....                  | 32        |
| 2.3 A teoria das representações sociais.....                          | 36        |
| 2.4 Representações sociais na educação .....                          | 41        |
| <b>3. MÉTODO .....</b>  | <b>43</b> |
| 3.1 Amostra.....  | 43        |
| 3.2 Ética em pesquisa.....  | 44        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.3       | Estudo piloto .....  | 44        |
| 3.4       | Instrumentos.....  | 45        |
| 3.5       | Aplicação do instrumento .....                                     | 45        |
| 3.6       | Análise dos dados .....  | 46        |
| <b>4</b>  | <b>DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>                               | <b>47</b> |
| <b>5</b>  | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>63</b> |
| <b>6</b>  | <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>                              | <b>65</b> |
| <b>7</b>  | <b>ANEXO I – Escolas onde foi feita a pesquisa.....</b>            | <b>73</b> |
| <b>8</b>  | <b>ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b> | <b>74</b> |
| <b>9</b>  | <b>ANEXO III – Termo de Assentimento .....</b>                     | <b>76</b> |
| <b>10</b> | <b>ANEXO IV – Instrumento de Pesquisa .....</b>                    | <b>78</b> |

# 1. INTRODUÇÃO

As representações sociais são fenômenos onipresentes em nossas vidas. Elas nos familiarizam com o mundo intermediando nossas relações e a construção conceitual de nossa realidade. A construção desse fenômeno enquanto campo de estudo foi resultado da compilação do trabalho de diversos autores, e culmina com a formulação da Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici no início da década de 1960.

No campo da educação as representações sociais são importantes elementos na práxis do processo ensino-aprendizagem, devendo ser observada atentamente pelo professor para o entendimento do olhar que seus alunos têm sobre o mundo e consequente adequação do conteúdo formal em seu planejamento de ensino. Na educação física escolar os conteúdos curriculares são um tema frequentemente debatido, destacando-se a importância de se trabalhar, de forma diversificada, elementos que perpassem o grande escopo de possibilidades oferecidas pela cultura corporal do movimento.

A luta é um conteúdo comumente negligenciado dentro do conjunto de práticas da educação física escolar, estando mais presentes enquanto conteúdo extracurricular por meio de modalidades específicas. Isso se deve a conceitos estereotipados da prática e dificuldade de manejo desta atividade por parte dos professores, decorrente de uma formação acadêmica inadequada.

A aceitação pedagógica da luta e seu reconhecimento, enquanto prática corporal importante nas aulas de educação física escolar, passa pela desconstrução desse paradigma violento e a formação de um conceito dentro dos preceitos educacionais. Cabe ao professor, enquanto orientador, apresentar novos olhares aos alunos sobre esta prática e oportunizar sua vivência corporal.

Além da prática extracurricular de alguma modalidade específica de combate, o uso da luta como atividade no seu conceito mais amplo, durante as aulas de educação física escolar, pode oferecer vivências que aumentem o arcabouço de experiências e conteúdos essenciais para o aluno no seu desenvolvimento pleno.

A minimização do valor educacional desse instrumento decorre de um estereótipo violento construído no campo das interações sociais, em parte por influência da mídia,

alimentado viciosamente pela negligência do próprio conteúdo no principal ambiente de construção do conhecimento, a escola.

Nesse contexto, a diagnose da realidade, elucidando o entendimento desse conteúdo por parte dos alunos, pode ser fundamental para a formulação de estratégias pedagógicas que contribuam para a apreciação da luta como instrumento pedagógico dentro da escola.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Identificar as representações sociais que alunos de educação física da rede pública do município de Angra dos Reis – RJ possuem acerca das lutas.

### 2.1 Objetivos específicos

- Identificar a estrutura dessa representação;
- Verificar a possível relação entre o histórico precedente de prática e a representação que os alunos têm das lutas;
- Comparar possíveis diferenças entre os alunos dos gêneros masculino e feminino na representação desse conteúdo.

# CAPÍTULO I

## 1. Gênese das lutas

### 1.1 A Origem Marcial das Lutas

Lutar é uma ação genuinamente animal que acompanha a humanidade desde seus primeiros passos diante das necessidades básicas de caça, ataque e defesa – originalmente de forma irracional e instintiva – evoluindo com o desenvolvimento de técnicas e táticas específicas (Lançanova, 2006; Rufino & Darido, 2011). Acredita-se que ainda nos períodos que antecederam nossa ação racional, já lutávamos por sobrevivência, reprodução e posição social, tal como os demais animais (Lançanova, 2006; Virgílio, 1994). Dessa forma torna-se impossível precisar uma data para o surgimento do lutar, uma vez que esta emana do homem, mas não pode ser considerada criação sua (Breda, 2010; Lançanova, 2006).

Foi a partir do Período Neolítico<sup>1</sup> que nos descobrimos como seres sociais e começamos a viver em grandes grupos, com uma estrutura sócio-política organizada, dessa forma nos estabelecemos localmente, apresentando um líder e funções sociais bem definidas. Todo esse processo foi favorecido pelo desenvolvimento da agricultura, que nos obrigou a estabelecer moradia em locais próximos a rios e acumular recursos nesses locais.

Com a acumulação de riquezas surge a necessidade da formação de um grupo com a finalidade de proteger os recursos junto aos demais indivíduos, utilizando-se do seu corpo ou de armas para esta tarefa. A luta que até então era uma prática instintiva começa a ser instrumentalizada, agregando traços culturais, associados a técnicas e táticas elaboradas de forma a potencializar essa prática tornando-a mais eficiente. É a partir desse momento que surgem as artes marciais (Lançanova, 2006; Rufino & Darido, 2011).

Os registros de surgimento dessa arte são poucos e tardios. Como os ensinamentos eram transmitidos oralmente, reconstruir a origem e história da maioria das artes marciais se tornou um desafio (Lançanova, 2006). A civilização egípcia, considerada como a mais antiga, deixou registros através de pinturas do que podemos chamar do início da prática das lutas. Nos túmulos dos monarcas da cidade de Beni Hassan, no Egito, datadas de 2000 a.C., encontram-se desenhos

---

<sup>1</sup>Neolítico ou Período da Pedra Polida é o período histórico que vai aproximadamente do X milênio a.C., com o início da sedentarização e surgimento da agricultura, ao III milênio a.C., dando lugar à Idade dos Metais.

de 59 pares de lutadores, manifestando movimentos relacionados as lutas, tais como projeções, agarramentos e pegadas (Mazzoni, 2011).

Durante o Império Romano<sup>2</sup> as lutas alcançaram grande notoriedade no entretenimento da população, quando as massas populares se reuniam nas arenas para assistir violentos duelos entre gladiadores e animais, promovidos pelo imperador com objetivos políticos e de lazer.

Um pouco menos violento e bastante comum na Grécia Antiga<sup>3</sup>, o pancrácio era uma fusão de técnicas de agarre e desequilíbrio onde apenas não era permitido morder, arranhar, nem ferir os olhos do adversário. O termo pancrácio surgiu do grego “*pancratium*”, que significa “cerco total” ou “poderes totais”, sendo esta a primeira forma competitiva de arte marcial da qual se tem registro (Mazzoni, 2011).

No oriente, especialmente no Japão, as artes marciais se tornaram valores de propriedade hereditária, conhecimentos adquiridos de pai para filho, assumindo importante papel social e cultural, associados a valorosa bagagem filosófica. Mais do que a aniquilação de um inimigo buscava-se nesta prática, um caminho para evolução e aperfeiçoamento do indivíduo.

O termo “arte marcial” tem seu significado nas palavras que o compõem. A palavra “marcial” surge do latim *martiale*, que por sua vez tem origem etimológica em Marte, considerado o Deus da Guerra na mitologia grega. Já “arte”, faz alusão a demanda inventiva, expressiva, imaginária, lúdica e criativa do objeto, destacando os aspectos estéticos e éticos da prática (Correia & Franchini, 2009; Lançanova, 2006). Logo entendemos arte marcial como um conjunto de técnicas corporais, contextualizadas por aspectos éticos e estéticos, com o objetivo de aniquilar o inimigo.

Já o substantivo luta nasce do latim *lucta*, que segundo Lançanova (2006, p. 11) significa o “combate, com ou sem armas, entre pessoas ou grupos; disputa”, mas que diferente das artes marciais não apresenta necessariamente um sistema codificado, ético ou estético e culturalmente construído. Assim toda arte marcial pode ser entendida como uma luta, pois esta apresenta todos os adjetivos que assim podem lhe caracterizar. No entanto, nem toda luta contém os preceitos que a conceituaria enquanto arte marcial.

---

<sup>2</sup> O Império Romano foi o período pós-republicano da antiga civilização romana, caracterizado por uma forma de governo autocrática liderada por um imperador e por extensas possessões territoriais em volta do mar Mediterrâneo na Europa, África e Ásia. Nesse período era comum a construção de grandes arenas para duelos entre gladiadores e até animais, dando origem ao que hoje nomeamos como a política do “pão e circo”.

<sup>3</sup> A Grécia Antiga geralmente se refere ao período de 1.100 a.C. até a dominação romana em 146 a. C., compreendendo territorialmente o mundo antigo grego e áreas próximas como o Chipre, Anatólia, sul da Itália, sul da França, costa do mar Egeu e assentamentos gregos no litoral de países como o Egito.

A história de cada arte marcial está intimamente ligada a história de seu povo de origem, conhecer o seu processo de surgimento é conseqüentemente explorar a história e cultura daquele povo. Todos os povos apresentam formas de lutas genuínas ou ainda incorporadas a partir de práticas de outros povos, sejam de origem folclórica, religiosa, derivadas de práticas habituais ou ainda da necessidade de defesa. Algumas dessas lutas foram institucionalizadas, regradas e homogeneizadas em sua prática, criando modalidades esportivas de combate (Correia & Franchini, 2009).



## 1.2 O Esporte Moderno e as Modalidades Esportivas de Combate

O modelo esportivo moderno surgiu em meados do século XVIII na Inglaterra e se desenvolveu acompanhando o processo de transformação social e econômica do mundo, que teve seu ápice ao final do século XIX início do século XX (período da Revolução Industrial). Para entendermos como esse modelo tomou corpo, precisamos entender o contexto social no qual ele germinou.

Muito mais que a transformação do modo de produção de bens, a Revolução Industrial foi responsável pela transformação da forma como as pessoas viviam em sociedade. Para o sucesso do modelo de produção industrial era necessária mão de obra treinada e disciplinada, habituada a executar tarefas dentro de um modelo pré-definido, de forma pontual e homogênea.

Surge a necessidade de concentração dessa mão de obra próxima a seus postos de trabalho, conseqüentemente as grandes metrópoles tomam força, e exigem de seus habitantes um controle e ordenamento social. A necessidade de convívio das massas exige uma política de tolerância, promulgada pelos principais detentores de poder governamental, que com o foco no desenvolvimento e produção de riquezas, passam a solucionar suas diferenças através de “processos não violentos, e segundo regras acertadas por ambas as partes” (Starepravo & Mezzadri, 2003, p. 2).

A violência física, em sua forma mais explícita e diríamos tradicional, passa a dar espaço a outras formas de violência, mais pontuais e simbólicas. Sendo assim, para o ordenamento e controle das massas o poder de violência passa a ser concentrado na mão do Estado, que em vista do bem maior se reserva o direito de tolher liberdades individuais em prol do bem comum.

Um dos principais instrumentos de controle e adestramento popular ao novo modelo social que surgiu foram as escolas, e dentro delas os esportes, ambos com fundamental importância na homogeneização do comportamento social. O declínio dos jogos populares, causado pelo novo modo de vida urbana e pela opressão do poder público, que enxergava como ameaçadora formas livres de manifestação popular, levou ao modelo esportivo que tomou forma nas *Public Schools* inglesas por iniciativa de Thomas Arnold<sup>4</sup> (Bracht, 2005; Guttmann, 2004; Tubino, 2001).

---

<sup>4</sup> Thomas Arnold foi educador e historiador, assumiu a direção da Rugby School de 1828 a 1841, onde introduziu uma série de reformas. A Rugby School é uma das primeiras e mais tradicionais escolas públicas da Inglaterra, e considerada o berço do Rugby.

A educação pública, como conhecemos nasceu no início do século XIX na Prússia, a fim de evitar as revoluções que ocorriam na França, herdando a estrutura do sistema Espartano, marcado pela disciplina, obediência, e o regime autoritário, baseado na forte divisão de classes e castas, sendo um foco de xenofobia e nacionalismo extremado. Com o passar dos anos muitos países importaram esse modelo de escola moderna com o discurso de promoção da educação universal, erguendo a bandeira da igualdade, quando justamente a própria essência do sistema provinha do despotismo, buscando perpetuar modelos elitistas e a divisão de classes (Julia, 2001; Celeti, 2012; Alves, 2015).

A escola surge como a resposta ideal à necessidade de trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos e à ambição dos empresários industriais que almejavam formar capital humano para suas fábricas. Os grandes empresários como JP Morgan, Henry Ford e John Rockefeller, que foram os principais financiadores do projeto por meio de suas fundações (Celeti, 2012; Alves, 2015).

A escola, tal como a manufatura de um produto, seguia uma série de passos determinados, numa ordem específica, separando as crianças por gerações em graus de escolaridade e fracionando os conteúdos para cada etapa, o que asseguraria o sucesso do processo. As escolas foram adequadas ao mesmo modelo das fábricas e presídios, com portões, grades e muros; com horários estipulados de entrada e saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas (Julia, 2001; Celeti, 2012; Alves, 2015).

Nesse processo os jogos populares se transformaram assumindo novas características, motivados “pela busca daquela sociedade em restringir o uso da violência e transmitir certos valores morais em práticas de lazer, principalmente nas escolas aristocráticas” (Marques, Gutierrez & Almeida, 2008; Bracht, 2005).

Bracht (2005) sinaliza que o esporte moderno em seu desenvolvimento acabou por adquirir características do modelo social que emergia na época, como a competição, o rendimento físico-técnico, o *record*, a racionalização e a cientificização do treinamento, características estas voltadas a performance atlética, ao alcance de resultados e metas. Dessa forma, Guttmann (2004) nos apresentou como sete tipologias desse esporte moderno a: Secularidade; Igualdade de chances; Especialização; Racionalização; Burocratização; Quantificação; e a busca de recordes, que descrevem os predicados desse novo modelo esportivo.

Assim surgiu a padronização do fenômeno esportivo moderno, que até o final do século XX se globalizou como uma manifestação cultural, com regras padronizadas e normas de

conduta engessadas, pautadas na competição entre indivíduos e entidades (Marques, Gutierrez & Almeida, 2008).

A perpetuação desta manifestação social durante os tempos permite afirmar que a construção e a prática dos esportes, em uma teoria instintiva/naturalista, têm objetivo funcional de preencher nossas necessidades ou ir ao encontro de nossa natureza (relacionado à evolução e à preservação da espécie). Nessa prática, está presente a busca de satisfação de diversas necessidades dos seres humanos: a busca de um grupo para acolhimento no qual se possa ser aceito; a saciedade de competir, cooperar e criar vínculos; a oportunidade de sentir emoções fortes, como a alegria e o orgulho ou mesmo o medo e a raiva; estar atento ao olhar do outro, sempre ajustando os comportamentos e reavaliando-se, compartilhando momentos e emoções; a procura de desafios e a aproximação dos limites; e externar nossa agressividade (Starepravo & Nunes, 2015).

Assim, dentro da sociedade esse esporte foi assumindo diferentes papéis. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, conceitua o esporte dentro de três esferas (Tubino, 2001):

- 1) Esporte rendimento ou espetáculo, praticado com o objetivo de alcançar uma performance esportiva;
- 2) Esporte participação ou lazer, praticado com objetivos de lazer e qualidade de vida;
- 3) Esporte educacional, praticado com objetivos educacionais.

Já Bracht (2005) não considera a esfera esporte educacional por entender que “toda prática esportiva é educacional, mesmo que num sentido diverso da nossa concepção de educação”, e o esporte praticado em uma instituição educacional pode ser facilmente classificado dentro de uma das duas concepções anteriores, não havendo a necessidade de um novo conceito apenas para designar um local de prática (Bracht, 2005).

Atualmente o esporte contemporâneo ocupa grande espaço como fenômeno de impacto social no mundo, ficando atrás apenas da política, possuidor de uma estrutura similar à de uma instituição, refletindo em sua organização as mesmas relações sociais de um modo geral (Weishaupt, 2005; Starepravo & Nunes, 2015).

É a partir desse modelo esportivo contemporâneo que diversas lutas ganham notoriedade, entre elas o judô, despontando para o mundo por meio das Olimpíadas de 1964 em Tóquio, que deu ao Japão como país anfitrião o direito de incluir uma modalidade como esporte exibição. Nesse momento o judô surgiu pela primeira vez em uma olimpíada, sendo apresentado apenas nas categorias masculinas, oficialmente integrando o quadro de medalhas somente a

partir de 1972 em Munique. Somente 20 anos mais tarde, em Barcelona, as mulheres puderam participar.

Em todo o mundo diferentes modalidades esportivas de combate surgiram a partir de lutas locais. Segundo Barbosa (2012), no Brasil, antes mesmo da colonização, os índios já praticavam dois tipos de lutas, a Uka-Uka e a Luta Marajoara, sendo a primeira vinda da tribo Xavante, muito parecida com a Luta Livre. A Marajoara tem características similares ao Wrestling, cujo objetivo final é colocar as costas do oponente no chão e é praticada na argila mole, a fim de evitar lesões. Com a chegada dos escravos ao Brasil (maioria africanos) no século XVI, surge também a Capoeira<sup>5</sup>, que carrega características ritualísticas, de dança e jogo. Segundo Ferreira (2006, p. 39) “esta modalidade de luta envolve a dança, a música e um gestual carregado de historicidade”. Esta se caracteriza pelos movimentos ágeis, complexos e acrobáticos e recebeu esse nome em referência as áreas de mata rasteira que cercavam as propriedades rurais escravocratas (Darido & de Souza, 2007).

Mais recentemente no Brasil, surgiu o Jiu-Jitsu Brasileiro. Criado pela família Grace a partir de técnicas do antigo Ju Jitsu ensinadas pelo mestre Mitsuyo Maeda, o Jiu-Jitsu ganhou grande notoriedade principalmente na década de 1990. Carpeggiani (2004, p. 9) glosa:

“Na época da I Guerra Mundial, o jiu-jítsu foi introduzido no Brasil, pelo conde japonês Maeda Koma<sup>6</sup>, acolhido em Belém do Pará pelo brasileiro Gastão Gracie. Os ensinamentos da arte marcial foram passados ao filho de Gastão, Carlos Gracie. A partir daí, o jiu-jítsu foi sendo desenvolvido e adaptado, com ênfase nas técnicas de luta no solo, agarramento, imobilização e chaves com movimentos em alavanca, sem o uso de golpes diretos com mãos, pés, ou outras partes do corpo. ”

O Jiu-Jitsu Brasileiro conquistou seu espaço e grande prestígio se utilizando dos desafios de Vale-tudo e episódios de briga de rua nos anos 90, para comprovar sua eficiência. O esporte se sagrou em seguida conquistando competições de *Mixed Martial Arts* (MMA) e hoje é um dos mais praticados entre os competidores desse estilo.

---

<sup>5</sup> Existem controvérsias com relação a classificação da Capoeira como luta, dança ou manifestação cultural. No nosso entendimento trata-se de uma luta que foi disfarçada de dança por motivos historicamente descritos, e como toda luta, trata-se de uma manifestação cultural corporal motora.

<sup>6</sup> Mitsuyo Maeda assumiu o apelido de Conde Koma durante uma viagem a Península Ibérica, que segundo ele mesmo, em entrevista a um jornal europeu, disse ter sido dado por um influente cidadão espanhol (Virgílio (1994).

### 1.3 A Espetacularização do Esporte

No início do século XVIII, com o desenvolvimento do esporte e o crescimento do número de associações esportivas em toda a Europa, os meios de comunicação começaram a enxergar neste fenômeno um novo gênero de notícia. Um dos primeiros artigos de notícia esportiva que se tem registro foi publicado no Boston Gazette em 1733, descrevendo uma luta de boxe entre os atletas John Faulcomer e Bob Russel. Beck e Bosshart (2003) destacam que:

“The first newspaper with a special sports section was the Morning Herald in England (1817), followed by other English and American papers: The Globe (England, 1818), The American Farmer (USA, 1819), and Bell’s Life (England, 1824, published on Sundays). The Times, the conservative London paper, introduced its sports section in 1829. All these sports sections contained local news, as telegraph transmission was not yet available (Beck e Bosshart , 2003, p.6).”<sup>7</sup>

Outro exemplo importante do início da influência midiática no esporte são os Jogos Olímpicos Modernos, que rebatizados pelo barão Pierre de Coubertin no ano de 1896, tornou-se modelo de atuação dos meios de comunicação e propaganda sobre o esporte. No ano de 1960, na Olimpíada de Roma, a televisão passou a transmitir as competições, convertendo o esporte em balcão de vendas, conta Proni (2008, p.6). Os direitos de transmissão da edição romana das Olimpíadas totalizaram cerca de U\$ 1 milhão para a emissora de TV responsável, atraindo grande número de patrocinadores e fornecedores para o evento.

Neste exemplo, nota-se uma existente correlação entre os meios de comunicação de massa e a popularização do esporte, de maneira interdependente. De acordo com Melo (2018, p. 121) “a imprensa esportiva noticiou o esporte porque ele crescentemente tornou-se uma prática socialmente valorizada, e a prática também se tornou crescentemente valorizada porque foi progressivamente noticiada pela imprensa. ”

Dessa forma, os esportes contemporâneos não se sustentam sem a interferência de uma imprensa direcionada para a cobertura esportiva, e que os meios midiáticos elevam a condição de qualquer competição para muito além de arenas. A venda do esporte, por meio de maçante divulgação, obtém grande número de consumidores, proporcionando o sentimento de reconhecimento na população (Betti, 2001).

Observamos que, ao longo de períodos históricos, a finalidade do esporte assumiu distintas faces; se no período pré-industrial seu propósito fora lúdico e constituído por praticantes amadores, posteriormente foi assumido por profissionais do esporte para os fins

---

<sup>7</sup> **Tradução livre:** O primeiro jornal com uma seção especial dedicada aos esportes foi *Morning Herald*, na Inglaterra (1817), seguido por outros jornais Ingleses e Americanos: *The Globe* (Inglaterra, 1818), *The American Farmer* (EUA, 1819), e *Bell’s Life* (Inglaterra, 1824, publicado aos domingos). *The Times*, o conservador jornal londrino, introduziu a sua seção de esportes em 1829. Todas estas seções esportivas continham notícias locais, já que as transmissões telegráficas ainda não estavam disponíveis.

atrativo e mercantil. O Esporte Espetáculo tem em si um potencial infinito, e seu público não é formado por praticantes e sim consumidores, não encontrando assim as limitações que cabem a qualquer prática esportiva. Consumimos enorme quantidade de informações diárias relacionadas ao esporte nas diversas mídias, horas diárias que possivelmente superam nossa capacidade física de prática<sup>8</sup>. São transmissões ao vivo de eventos, noticiários, propagandas, serviços e produtos que alimentam esse mercado com cifras milionárias. Nos vestimos como praticantes de modalidades esportivas que muitas das vezes desconhecemos e acompanhamos notícias e competições de modalidades que não praticamos (Betti, 2001).

O paradoxo entre o esporte e o sedentarismo é lembrado por Betti (1991), ao afirmar que até 1960, o público responsável por desempenhar o papel de espectador-torcedor participava fisicamente, comparecendo aos jogos nos estádios e ginásios. E com a implantação da transmissão televisiva nasceu a figura do telespectador, que participa maior parte do tempo do sofá de sua casa, estando ainda mais afastado do genuíno esporte.

Dentre os diversos meios de comunicação e propaganda, a televisão se tornou pioneira no papel de alienar e difundir a falsa sensação de equivalência entre o físico e o virtual. A linguagem televisiva buscou um novo modelo de apresentação do esporte, dando ênfase em prontidão, ação e velocidade. Tais aspectos favoráveis levaram a TV a visar competições esportivas como programa ideal ao público, criando um efeito de ilusão de presença em que o telespectador tenha as mesmas impressões que teria presencialmente, ao ponto de desconsiderar, momentaneamente, que sua participação seja apenas remota.

Fala-se do esporte fora dos campos, quadras, pistas, ginásios e piscinas porque ele “aparece em tudo” (Betti, 1991, p.1). Este autor destaca que os campeonatos e disputas esportivas são assunto nos noticiários, programas especializados e de entretenimento. O mesmo autor destaca que, de todos os meios de comunicação existentes, desde a gênese do esporte moderno até à atualidade, a televisão foi o que mais se dedicou a ele, provocando mudanças tanto na forma como se apresenta para o público como na percepção deste sobre as competições esportivas.

No esporte midiático o praticante abre espaço para o expectador, tornando o espetáculo fator determinante na escolha dos horários e dias de jogos, modelo competitivo e até na elaboração das regras. Podemos recordar diversas modalidades esportivas que sofreram mudanças de regras visando uma melhora de seu poder televisivo: o vôlei, com diversas alterações, entre elas a exclusão da vantagem, a implantação do ponto direto e mais

---

<sup>8</sup> Segundo o *Relatório Global de Consumo de Mídia Esportiva 2013* o tempo médio de consumo de mídias esportivas no Brasil é de 12 horas semanais. O relatório também aponta que a TV ainda é o principal meio para assistir esportes, no mundo. No Brasil, a audiência televisiva vem sofrendo com a queda média anual de 3%, enquanto o número de pessoas que acompanham esportes por aparelhos móveis cresce 5% ao ano.

recentemente do desafio de vídeo; o judô com a inclusão do judogui azul e mais recentemente a exclusão das pontuações yuko e koka; entre outras tantas mudanças (Ruffoni, 2004). Além das alterações de regras temos casos de jogos de futebol do Campeonato Carioca, marcados em horários de extremo calor, colocando em risco a saúde dos jogadores, em prol dos interesses da empresa de transmissão televisiva. “O esporte transformou-se num espetáculo modelado de forma a ser consumido por telespectadores que procuram um entretenimento excitante, e é parte cada vez mais da indústria do lazer, sendo fator decisivo para isto o papel desempenhado pela mídia e pela televisão” (Betti, 1991, p. 33).

Betti (1991) observa ainda que a midiaticização do esporte pela televisão desencadeou duas mudanças. A primeira é a relação de interdependência desenvolvida entre ambos: o modo como o espectador assiste às competições esportivas foi modificado em escala mundial, a ponto de enfraquecer o apelo do esporte junto ao espectador-torcedor. A grande audiência passou a ser usada pela televisão para atrair patrocinadores, rendendo dividendos para esta mídia e para as instituições esportivas. O foco no segmento econômico, por sua vez, estimulou a profissionalização dos atletas e os ideais olímpicos perderam-se na busca por melhor desempenho físico e resultados.

A segunda mudança foi provocada pela linguagem televisiva à qual o esporte adaptou-se sem grandes problemas. Por privilegiar instantaneidade, ação e velocidade, a TV encontrou nas competições esportivas o assunto perfeito para ser mediado para o público, criando um efeito de ilusão de presença, ou seja, o telespectador pode ter as mesmas sensações como se tivesse presenciando o fato *in loco* a ponto de momentaneamente esquecer que sua participação é remota, apesar da excitação real.

Betti (1991), no entanto, critica o esporte televisionado porque nada nele corresponde à realidade. Para o autor, o espetáculo no qual a televisão transformou as competições esportivas em um produto pré-fabricado – na fase de produção tudo o que deve ser visto já foi escolhido para o telespectador, desde o lance mais simples do jogo ao grito da torcida nas arquibancadas. Além disso, a recepção do que acontece em campo é limitada porque só apresenta ao telespectador a visão da câmera e não representa com fidelidade o cenário e as condições nas quais os jogos acontecem.

Como compensação por suas limitações, a televisão oferece ao público o *replay* das cenas mais espetaculares do embate, reforçando o drama da guerra simbólica que o esporte representa. Repetir exaustivamente lances de destaque nas partidas, finaliza o autor, é um pretexto para comercializar mais uma vez a atenção do telespectador, preenchendo a tela de anúncios. Tudo isso são estratégias utilizadas para manter o interesse da audiência.

#### 1.4 O Caso da *Mix Martial Arts* (MMA): Esporte, Espetáculo e Mídia

A história da MMA começou na década de 1930 com os irmãos Carlos e Hélio Gracie promovendo campeonatos de luta livre, entre praticantes de diversas modalidades esportivas de combate, tendo como fim colocar a prova a eficiência do jiu-jitsu como arte marcial. Os irmãos Gracie propuseram desafios a lutadores de diversas modalidades, inicialmente brasileiros e posteriormente a lutadores de outras partes do mundo, transformando essas lutas em uma febre (Rodrigues, Araújo, Columá & Triani, 2018).

Em 1993, Royce Gracie e o produtor de cinema Joe Millows criaram o Vale Tudo, uma organização para realizar combates de luta livre com alcance internacional, alcançando grande popularidade. O Vale Tudo cresce como um evento que unia lutadores de diversas artes marciais em confrontos onde quase tudo era permitido, enfrentando inicialmente a rejeição de grande parte do público que considerava as lutas violentas e animais.

Devido as cenas explícitas de violência resultantes da permissividade do evento, a opinião pública dos Estados Unidos e autoridades do Estado Americano promoveram uma campanha para que o Vale Tudo fosse proibido em alguns estados e retirado da grade de programação das emissoras de televisão dos Estados Unidos. A partir desse movimento os organizadores do Vale Tudo começaram um processo de regramento, abrandando os combates e tentando leva-los a níveis aceitáveis de violência (Rodrigues, Araújo, Columá & Triani, 2018).

A *Mix Martial Arts* - MMA torna-se uma modalidade de luta institucionalizada e com regras mais rígidas, no total 32 regras, visando conter a violência e brutalidade nos combates, tendo em 2001 o lançamento de seu principal evento competitivo o *Ultimate Fighting Championship* – UFC. Nesse formato a MMA voltou a ser transmitida pelos meios de comunicação, inclusive nos Estados Unidos, alcançando milhões e entrando na era do esporte espetáculo. (Rodrigues, Araújo, Columá & Triani, 2018; Betti, 2009).



## CAPÍTULO II

### 2. Agressividade e Violência no Esporte

#### 2.1 Conceitos de Agressividade e Violência

Episódios de agressividade ou violência são comumente encontrados nas diversas práticas esportivas, sendo objeto de estudos fenomenológicos por diversos autores com relação as suas origens, tipologia e relatividade. Nas lutas, que pressupõem o contato físico, manifestações agressivas são ainda mais presentes, e podemos dizer, imperativas.

De acordo com Bredemeier (1983), o comportamento agressivo é “o início intencional do comportamento violento e prejudicial”, sendo manifestado de forma física, verbal ou simbólica tendo por fim a intenção ou ação danosa (Bredemeier, 1983, p. 43). Baron e Richardson (1994) complementam descrevendo agressividade como “qualquer forma de comportamento dirigido ao objetivo de prejudicar ou ferir outro ser vivo que está motivado a evitar tal tratamento” (Baron e Richardson, 1994, p. 7). Apoiado nessa discussão conceitual, Weinberg e Gould (2008) apontam quatro critérios de agressividade:

1. É um comportamento (não uma atitude);
2. Envolve danos ou um ferimento;
3. É dirigida a um organismo vivo;
4. Envolve intenção.

É importante entender que quando estudiosos da psicologia falam do conceito de agressividade, em geral referem-se ao que muitos chamariam de agressividade “má”. Na psicologia a agressividade pode ser diferenciada entre agressão hostil/reativa e agressão instrumental (Husman e Silva, 1984; Tenenbaum, Stewart, Singer & Duda, 1997).

A agressão hostil tem como intenção principal causar dano físico ou psicológico ao outro, representando no campo esportivo o que apontaríamos como um comportamento antiesportivo. Por outro lado, a agressividade instrumental caracteriza-se por um comportamento que, embora possa gerar dano, tem como único objetivo alcançar um resultado

positivo. Isso significa dizer que no ímpeto agressivo de projetar o adversário no solo, um lutador de judô pode gerar de forma não intencional uma lesão em seu adversário, o que não significa dizer que houve uma agressão hostil (Husman e Silva em 1984; Samulski & Noce, 2002; Bidutte, Azzi, Raposo & Almeida, 2005; Geen, 1998).

Esses conceitos também são instrumentalizados por Weinberg e Gould (2008, p. 553) em sua argumentação, que observa na agressão instrumental a busca por um "objetivo não-agressivo". Ilustrando o conceito os autores exemplificam sua aplicação ao esporte no seguinte contexto:

(...) quando um boxeador acerta um golpe forte na cabeça de um adversário, há geralmente ferimento ou prejuízo. Entretanto, tal ação é um exemplo de agressão instrumental: o principal objetivo do boxeador é vencer o assalto e, causando danos a seu adversário (marcando pontos ou pondo-o a nocaute), pode conseguir seu intento (Weinberg & Gould, 2008, p. 553).

Devemos observar nos exemplos acima que a agressividade instrumental pode ser fundamental à competição na busca pelo resultado ou melhor desempenho, devendo ser diferenciada da agressão hostil que caracterizaria uma ação violenta (Bredemeier, 1983).

O conceito de violência é complexo e implica variados elementos e posições teóricas, mas podemos observar grande sinonímia com a ideia de agressão hostil/reativa, o que nos permite um aprofundamento e concomitante simbiose no entendimento de ambos os fenômenos. A etimologia do termo violência encontra-se no latim *violentia*, que expressa o ato de violar a si ou outrem, e dentre os conceitos mais modernos destaca-se o apresentado pela Organização Mundial de Saúde em 2002, no Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde:

...uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug, Mercy & Dahlberg, 2002, p. 5).

Entre as afinidades presentes no conceito de violência e os critérios para agressividade hostil, observa-se a intencionalidade do ato como um elemento de interesse fenomenológico,

que segundo Barreira (2017, p. 283) desperta a retórica: “Intenção de quê? A resposta é: intenção de ferir ou prejudicar”. Que de acordo com Weinberg e Gould (2008), aponta que esta intenção habita o escopo dos esportes de combate, e dessa forma, naturaliza o comportamento violento presente nas suas modalidades.

No entanto, Barreira (2017, p. 283) defende que se admitindo a vontade de ferir e/ou prejudicar como intenção, “objetivada como natureza dos esportes de combate, racionalizada como instrumento visando fins calculados ou naturalizada como efeito de uma deliberação hostil [...], nenhuma das hipóteses apreende a especificidade intencional não violenta” que constitui os esportes.

## 2.2 A Violência no Esporte

O conflito faz parte das relações humanas, estando presente em todos os campos de convivência, inclusive no ambiente de prática esportiva. No entanto, é preciso cuidado antes de classificar uma ação como violenta, pois o termo depende de diversos critérios para seu enquadramento. A violência é multideterminada e multifacetada, resultando do atravessamento de contextos, características e peculiaridades presentes na ação praticada pelo sujeito (Chauí, 2003). Conforme Araújo & Viana (2008) uma ação pode ser considerada violenta caso apresente como parâmetro três fatores:

- a) o momento histórico em que ela acontece;
- b) a cultura na qual está inserida;
- c) o contexto social no qual se desenrolou.

Elias (1983) pesquisaram e analisaram reflexos do processo civilizador, que provocaram o forte abrandamento das pulsões e maneiras do indivíduo, a polidez dos costumes, o refinamento da cultura e a desbrutalização do homem a partir do século XVI no Ocidente e mais fortemente como o advento da Revolução Industrial na Inglaterra do século XIX. Araújo & Viana (2008) afirma que as ações relatadas por Elias (1992) no ambiente esportivo, provocaram a progressiva pacificação do espaço social e aumento da percepção do que é encarado como ato violento. A pacificação, por sua vez, foi alcançada por meio do aumento expressivo do

autocontrole (controle das pulsões) pelo indivíduo e mudanças na manifestação de sua agressividade (Araújo & Viana, 2008).

A criação do Estado fundamentou o processo civilizador, tendo em vista que, a partir do seu surgimento, houve a monopolização do poder pela autoridade que se apropriou da capacidade e direito de uso da violência – por meio de exército, a polícia e leis de desarmamento do indivíduo que concorreram para a pacificação geral dos costumes (Wolff, 2004). O controle social exercido pelo Estado provocou mudanças de natureza psicológica e comportamental, destacando-se entre elas a sublimação dos impulsos, ou seja, a transição do comportamento inadequado por outro socialmente aceito que o compense. Surgiram assim fenômenos sociais como o esporte e as guerras, dando vazão aos ímpetos agressivos já não mais desmedidos.

O esporte passa a ser um espaço de convívio onde seus praticantes podem liberar de forma civilizada seus impulsos agressivos. Não falamos das situações de violência desmedida, encontradas em brigas de torcidas ou agressões hostis que extrapolam as situações de jogo, mas de como em contato direto dois boxeadores trocam socos no limite do que seria socialmente definido como violência. Surge, dentro do contexto esportivo, um pacto paradigmático de agressividade que rompe um tipo de acordo tácito, implícito na interação entre os sujeitos e, no interior de determinados limites, amplamente flexível. Esse acordo, extrapolando o fenômeno esportivo, é batizado de norma sensível (Barreira, 2017).

No esporte, ontologicamente fundamentado pela regra, algumas ações consideradas rupturas às normas sensíveis, são aceitas e até promulgadas pelo grupo. As regras não coíbem a agressividade, elas a autenticam, marginalizando o que seria uma ação violenta (Starepravo & Mezzadri, 2003; Barreira, 2017). Nesse contexto, as regras se apresentam como uma tentativa de interpretar a intenção que diferencia a agressividade funcional da agressividade hostil/reativa.

O regramento esportivo garante também a meritocracia, e assim o competitivismo, com a falsa sensação de justiça igualitária entre os participantes. Não há esporte sem um objeto de disputa, seja esse uma bola – que deve ser conduzida a cesta (basquetebol, juego de pelota), ao gol (futebol, handebol, rúgbi etc.), ao buraco (golfe, sinuca), a uma área delineada no solo (vôlei, badminton), para além do alcance do adversário (beisebol) – o tempo – que deve ser o menor possível na natação, corridas, ciclismo, etc. – ou nos esportes de combate, em conformidade com as normas de cada modalidade, a submissão corporal do adversário. Sempre, portanto, há como elemento preponderante a competitividade.

## 2.3 Teorias de Causalidade do Comportamento Agressivo no Esporte

Explicar os motivos que levam um atleta a manifestar um comportamento agressivo hostil durante uma situação de jogo, expondo uma tendência violenta, é o desafio encontrado por quatro diferentes linhas teóricas. Os psicólogos historicamente se dividem entre quatro teorias na busca por explicar as causas da agressividade: Teoria do Instinto; Teoria da Frustração-Agressão, Teoria da Aprendizagem Social e Teoria da Neoassociação ou Frustração-Agressão Revisada. Anderson e Bushman (2002) apresentaram também uma estrutura unificada das várias teorias reunindo boa parte dos estudos contemporâneos sobre a agressividade. Visitaremos resumidamente cada uma dessas teorias.

### 2.3.1 Teoria do Instinto

A teoria do instinto, baseada nas conclusões de Freud e de Lorenz, apresenta o comportamento agressivo como um instinto inato, espontâneo e cumulativo do ser humano, que se desenvolve até inevitavelmente acabar se manifestando (Giaretta e Fagundez, 2015; Gill, 2000; Barreira, 2017).

Essa energia agressiva se mantém latente, crescendo de forma cumulativa, até sua liberação, que pode ser direta através de uma ação violenta ou por catarse, sendo liberada ou descarregada por “meios socialmente aceitos”, tal como o esporte. Dessa forma, o esporte teria um papel fundamental de agir como uma “válvula de escape” para o ímpeto agressivo humano, permitindo que o indivíduo liberte seus instintos sem causar prejuízos a outros. Apesar do pouco apoio científico à teoria do instinto, ela ainda é muito utilizada como justificativa para implantação de atividades físicas e/ou esportivas em zonas de conflito social, principalmente entre jovens (Giaretta e Fagundez, 2015; Barreira, 2017).

### 2.3.2 Teoria da frustração-agressão

A teoria da frustração-agressão defende que a agressão ou violência é resultado de uma frustração, decorrente da falha no alcance de determinado objetivo. Barreira (2017, p. 285) aponta que esta hipótese, no primeiro momento, fez bastante sentido para os psicólogos, pois a

“maioria dos atos agressivos é cometida quando as pessoas estão frustradas”, mas “a pesquisa e a experiência mostram repetidamente que as pessoas muitas vezes lidam com suas frustrações ou as expressam de formas não agressivas”.

### 2.3.3 Teoria da aprendizagem social

A teoria da aprendizagem social entende a agressão como um comportamento aprendido, que se desenvolve no convívio social pela observação dos outros, que assim referenciam grande parte do nosso comportamento. Esse comportamento é acentuado ao recebermos algum reforço positivo diante de atitudes semelhantes (Capinussú, 1997; Samulski & Noce, 2002). Essa teoria tem grande apoio científico, sendo defendida por diversos estudiosos da psicologia e da psicologia esportiva (Barreira, 2017). Anderson e Bushman (2001) encontraram correlação positiva entre a observação de violência na mídia e a agressividade, superando as correlações de dever de casa e realização acadêmica; fumo passivo e câncer de pulmão; e uso de preservativo e vírus da imunodeficiência humana sexualmente transmitido.

Albert Bandura (1973) descobriu que crianças que assistem a adultos cometerem atos violentos, reproduzam essas ações mais do que crianças não expostas a modelos agressivos, sendo este modelo potencializado diante do reforço positivo na reprodução de tal comportamento. Dessa forma, diante da forte exposição de atos violentos que temos principalmente por meio da mídia, os indivíduos entendem na violência uma forma legítima de lidar com divergências e confrontos.

### 2.3.4 Teoria da neoassociação ou frustração-agressão revisada

A teoria da neoassociação combina elementos da teoria frustração-agressão com a teoria da aprendizagem social, instituindo que a frustração aumenta a probabilidade de agressão por gerar sensações e emoções tais como a raiva, a ansiedade e outros pensamentos (Baron e Richardson, 1994; Berkowitz, 1965, 1969, 1993). No entanto, as sensações decorrentes da frustração podem ser controladas caso o indivíduo tenha concebido em sua aprendizagem social comportamentos violentos como inaceitáveis. Conforme esta hipótese a frustração só gera a agressão hostil quando a aprendizagem social permite ou estimula esse ato. Essa teoria tem

muita aceitação no meio científico, sendo amplamente estudada por psicólogos e cientistas sociais e esportivos (Barreira, 2017).

### 2.3.5 Modelo de agressão geral

O modelo de agressão geral seria a concepção mais contemporânea do processo de origem do ato agressivo, somando o conhecimento construído pelas teorias anteriores, e assim considerando muito mais variáveis (Anderson e Bushman, 2002). Fatores pessoais como crenças, princípios, atitudes, e fatores circunstanciais como provocações, temperatura, torcida, podem influenciar o comportamento agressivo.

A Figura 1 retrata o modelo de Anderson e Bushman (2002) para o surgimento do comportamento agressivo hostil.

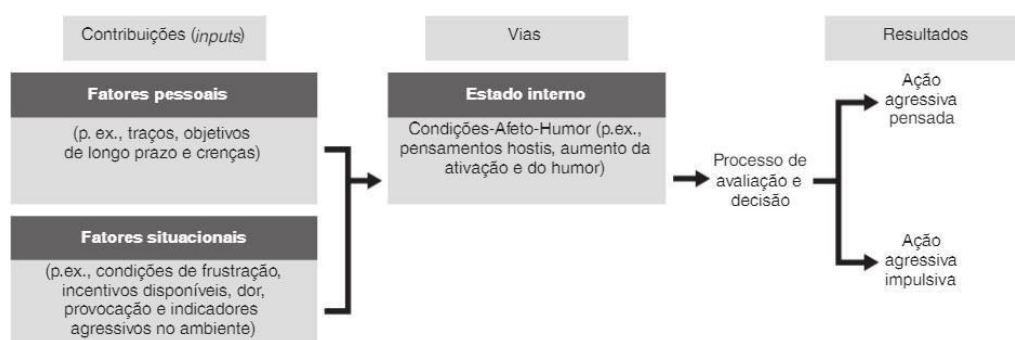


Figura 1. Modelo de agressão geral.

### 2.4 A Espetacularização da Violência no esporte

A televisão, e podemos dizer que todos os meios midiáticos, tem como objetivo capturar a atenção do público e vendê-la a seus anunciantes, um desafio que envolve despertar, estimular e reter a atenção de um grupo heterogêneo. É nesse contexto que fenômenos como o esporte e a violência surgem, e até certo ponto se misturam, como instrumentos midiáticos (Wainberg, 2010). Na mídia toda ação esconde uma intenção, persuasiva e premeditada, tendo como fim uma cadeia de interesses onde, “por instinto e vocação, a mídia gosta, e muito, da violência que desperta a paixão” (Wainberg, 2010, p.139).

A agressividade é um dos comportamentos mais primitivos e em sua face mais hostil desperta em nós sensações extremas. Na luta pela atenção do expectador, a violência é largamente utilizada em noticiários, novelas, filmes e até transmissões esportivas buscando alcançar sentimentos mais profundos, sensações mais extremas, de paixão ou repudia, capazes de prender o expectador ao conteúdo. A agressividade presente nas lutas, tendo como exemplo exponencial a MMA, foi tolhida de forma a caber nos limites da norma sensível de seu público – o limite do aceitável – sem comprometer sua identidade agressiva.

Essa exposição a diferentes níveis de agressividade desperta preocupação principalmente no público que ainda não tem totalmente construída sua subjetividade e sua autonomia normativa. Crianças e adolescentes estão muito mais vulneráveis as influencias midiáticas e de propagandas, imagens e valores que contribuem para a formação do seu eu e sua interpretação da realidade (Njaine, 2004). É na adolescência que acontece a aceleração do desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, fazendo com que “más influências” venham a ter maior impacto sobre estes indivíduos (Rodrigues, Araújo, Columá & Triani, 2018).

Outra preocupação na espetacularização da violência é o consumo de cenas agressivas de forma desacerbada, que pode levar a banalização desse comportamento, naturalizando-o, principalmente por parte de quem vivencia apenas a experiência representativa do evento sem a problematização de suas causas ou consequências. Com a midiatização da MMA e a superexposição de eventos com o UFC, expectadores que não vivenciam a prática da modalidade esportiva de combate podem ter uma leitura superficial e perigosa daquela realidade, interpretando negativamente o comportamento ou até reproduzindo-o de forma inadequada.

É importante estarmos atentos ao fato de que historicamente a MMA é concebida como um espetáculo que apresenta como diferencial a agressividade, e que o surgimento de novas regras limitando a violência se deu apenas por uma necessidade mercadológica, devido ao boicote do mercado americano. No esporte espetáculo o determinante na elaboração das regras é a mídia e o poder de venda da modalidade como espetáculo. Logo, modificações e adaptações nas regras das diversas modalidades esportivas sempre são voltadas a tornar aquela modalidade mais atrativa ao grande público, possibilitando melhor entendimento, mais dinamismo ou facilitando sua transmissão.



## **CAPÍTULO III**

### **3. As lutas na educação física escolar**

#### **3.1 Educação física renovada e a cultura corporal do movimento**

Desde a entrada da educação física nas escolas, no final do século XIX, seu papel tem se alterado despertando em muitos profissionais da área grandes reflexões. É natural que como qualquer jovem área de conhecimento a construção de sua objetividade, e por que não de sua subjetividade, seja um processo longo e conturbado (Darido, 1999; Ghiraldelli, 1991).

Para a saúde, eugenia, disciplinamento, formação esportiva e assim por diante, foram diversas as fases que ditaram a intencionalidade do movimento gerado por esta disciplina no curso dos anos. Acompanhando a cada passo o humor político do país, a educação física foi instrumentalizada para atender aos desejos do interesse vigente, atuando enquanto aquele remédio que a tudo se aplica (Ghiraldelli, 1991). No entanto, independente do objetivo apontado pelo contexto social e político da época, sua essência sempre foi o movimento, este que denuncia a vida e está presente em tudo que fazemos.

Na década de 1980, em meio a redemocratização nacional, a educação física também se reinventou. O “movimento renovador” anunciou a juventude da Educação Física, até então sem uma personalidade formada, e que a partir desse momento começa a buscar sua própria face e cortar os laços de mera atividade complementar (Darido, 1999; Ghiraldelli, 1991). Ela como todos busca sua identidade naquilo que mais a difere e no qual ela se apoia, o corpo em movimento, trilhando como todo jovem o caminho da criticidade, refletindo acerca da construção social do movimento corporal e seus valores.

A educação física começa a construir novos olhares sobre este corpo social, que até então era enxergado apenas como físico, problematizando suas ações e interações (Daólio, 2007). A perpetuação de um conjunto de conhecimentos, signos e valores construídos pela humanidade relacionados ao corpo em movimento dentro de um contexto sociopolítico, denominado cultura corporal do movimento, se torna a questão essencial desta disciplina (Rangel & Darido, 2005; Soares, 1992).

De acordo com Ruffoni (2004, p.105) a educação física passa nesse momento por um processo de mudança de paradigma, “de uma educação biologizante, desportivizante, tecnicista, para uma pedagogia direcionada para a cultura corporal do movimento”. Que conforme Daólio (2007, p.9) a partir da quebra desse paradigma, finalmente fomos capazes de abandonar a ideia correlata da educação física com a motricidade humana, o corpo enquanto elemento físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para um olhar sobre o “ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais”.

Conforme Soares (1992), as práticas corporais pertinentes à cultura corporal de movimento, tem se apresentado como relevante conteúdo sócio histórico devendo ser ensinados nas aulas de Educação Física, reconhecida como componente curricular fundamental da educação básica.

Em 1996, a promulgação da Lei 9.394 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) legitimou a Educação Física como componente curricular da educação básica, garantindo na forma da lei seu ensino obrigatório nas escolas de todo o país. Fortalecida pela garantia de sua permanência, logo depois surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo os princípios norteadores da Educação Física escolar em todas as esferas da educação básica, dentre os quais destacam-se em síntese (Brasil, 1998):

- Princípio da inclusão: A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas;
- Princípio da diversidade: O princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem;
- Categorias de conteúdo: Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes).

Os PCN (Brasil, 1998) obtiveram grande aceitação e se firmaram como importante referência para o trabalho docente nos dez anos que se seguiram, deixando como valorosa herança, entre outras, os blocos de conteúdo.

Os blocos são compostos por elementos da cultura corporal que se apresentam como conteúdos específicos da educação física, justificando sua condição de componente curricular obrigatório e trazendo parâmetros aos profissionais em sua atuação docente (Brasil, 1998).

|                                     |                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Esportes, jogos, lutas e ginásticas | Atividades rítmicas e expressivas |
| Conhecimentos sobre o corpo         |                                   |

Figura 2. Modelo de bloco de conteúdos apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

### 3.2 A luta como elemento da cultura corporal do movimento

Enquanto ser holístico, nossos movimentos são resultado de uma intenção culturalmente motivada e de uma ação fisicamente construída. Os esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, que formam os blocos de conteúdo, são elementos fundamentais da nossa cultura, e dessa forma devem ser perpetuados de geração em geração, tal como os conhecimentos construídos em outras disciplinas (Brasil, 1998).

Os aspectos fisiológicos e biomecânicos do nosso corpo, compõem conhecimentos igualmente importantes e explicam a mecânica de todo o movimento que nos traz vida. Assim, a Educação Física deve estar comprometida com a formação de cidadãos capazes de “usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, tais como: o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta” (Rangel & Darido, 2005, p. 34).

Antes ainda dos PCN (Brasil, 1998), em uma das obras de referência na área intitulada *Metodologia do ensino da educação física*, Soares (1992, p.38) destacava “os jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros”, como “formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”. O jogo, a ginástica, as lutas, a dança e os esportes, são “conteúdos clássicos que permanecem através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos, para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo” (Soares, 1992, p. 11).

Concomitante a isso, Betti (2009, p.64) aponta a educação física escolar como a disciplina que tem por fim proporcionar “a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana”. Destacando ainda como elementos desta cultura os jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas/artes marciais e práticas alternativas (Betti, 2009).

Observamos as lutas como elemento em destaque no bloco de conteúdos da Educação Física, cabendo observar que a mesma ocupa um espaço diferenciado das modalidades esportivas, presentes no conteúdo esporte. Isso se deve ao fato de na educação física escolar a

luta ser entendida na perspectiva da cultura corporal, assim sendo considerada uma prática que se estende para além das modalidades que a compõem.

De acordo com os PCN (Brasil, 1998, p.70), a luta na educação física escolar é entendida como “disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa”. Este conceito contempla desde atividades simples como cabo-de-guerra e braço-de-ferro, até práticas mais complexas como a capoeira, o judô e o caratê.

Parlebas (1990) complementa o conceito de luta como uma atividade onde a oposição direta está presente como objeto da ação. Assim, Ruffoni e Dos Anjos (2015, p.41) sinalizam como ponto determinante, além da oposição, o “enfrentamento de acordo com regras pré-estabelecidas”. Fica claro que na educação física escolar o conteúdo luta, acerca em toda sua magnitude o ato lutar, este muito maior do que as modalidades esportivas que se originaram dele. Além das diferenças conceituais o lutar destoa pela sua origem, o que permite ser considerado um conteúdo diversificado do esporte dentro da esfera da cultura corporal (Rufino & Darido, 2011).

Para transmitir e valorizar o acervo cultural presente nas diversas formas de movimento e expressão corporal construídas social e historicamente, a Educação Física deve formular um recorte epistemológico próprio abordando conteúdos relevantes como por exemplo a luta (Soares, 1992).

De forma preocupante, diversos autores sinalizam quanto a dificuldade dos professores da área de abordar o tema luta em suas aulas, seja por dificuldades de domínio ou sensação de incapacidade diante deste conteúdo (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Nascimento & Almeida, 2007), como por preconceito com relação a prática (Betti, 2009; Del Vecchio & Franchini, 2006; Jagietto & Dornowski, 2011; Rufino & Darido, 2011; Rufino & Darido, 2015) ou ainda abaixo produção literária na temática das lutas (Correia & Franchini, 2009; Rufino & Rufino & Darido, 2015; Vertonghen & Theeboom, 2012).

As lutas vêm sendo negligenciadas nas aulas de educação física, privando os alunos do contato com um importante elemento da cultura corporal (Carreiro, 2005; Betti, 1991). Para Nascimento e Almeida (2007), a restrição dos professores em abordar tal conteúdo se deve ao

reconhecimento da necessidade do domínio de alguma modalidade específica ou a representações violentas relacionadas as lutas.

Importante entender que a necessidade do domínio de alguma modalidade esportiva de combate se deve a visão limitada da luta apenas como prática esportiva, que assim como o preconceito relacionando luta e violência, reflete uma possível deficiência na formação acadêmica deste profissional. Possivelmente este não teve o contato adequado com o conteúdo de luta em sua graduação, ou o contato que teve se restringia a alguma modalidade específica das lutas (Del Vecchio & Franchini, 2006).

## 1.1 As lutas no segundo segmento do ensino fundamental

O segundo segmento do ensino fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, atende em média crianças da faixa etária de 11 a 15 anos. De acordo com os PCN's de Educação Física (Brasil, 1998), o trabalho nas séries finais do ensino fundamental é de grande relevância na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal do movimento, e assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, de acordo com o bloco de conteúdos exposto; como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A inserção da prática esportiva e da cultura corporal do movimento neste segmento escolar, ganha maior valor, pois é nessa faixa etária, segundo estudo de campo realizado por Pires e Neves (2002), que a motivação ao aprendizado é mais intrínseca. Guimarães (2001) acrescenta que assim, esse aluno envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades, por quanto o indivíduo extrinsecamente motivado realiza uma tarefa escolar apenas para melhorar suas notas, ou para conseguir prêmios e elogios.

Guimarães (2001) completa que no contexto escolar, as atividades devem ser aplicadas de maneira a desenvolver os elementos promotores da motivação intrínseca. Jogos que despertem a curiosidade, o espírito de desafio nos alunos são promotores da motivação intrínseca. De Marco e Junqueira (1995) consideram que cabe observar que a motivação nos esportes é determinada, por um lado, pelas possibilidades específicas do esporte como campo de ação e de vivência, e por outro lado, pela influência dos aspectos motivacionais específicos da personalidade.

Nessa faixa etária, que compreende o segundo segmento do ensino fundamental, a luta pode ser trabalhada de diversas formas, inclusive com predominância do método parcial, o que valoriza a prática da modalidade de maneira mais complexa. Esta pode ser desenvolvida dentro do âmbito escolar como um desporto ou apenas como um jogo recreativo, ficando a cargo do professor essa escolha de acordo com o momento e o perfil da clientela dentro do contexto da cultura corporal.

O contato direto promovido pelas lutas entre os indivíduos desse segmento é de fundamental importância, considerando que esta fase corresponde em maioria ao início da puberdade. Nesse período as modificações corporais notadas em indivíduos de ambos os sexos, despertam receios e curiosidades acerca do outro. A abordagem dos temas transversais, em especial a sexualidade torna-se fundamental e pode ser feita através de perguntas pré-operacionalizadas no decorrer das aulas (Brasil, 1998).



## CAPÍTULO III

### 2. Teoria das representações sociais

#### 2.1 O fenômeno da representação

Na sociedade contemporânea estamos sujeitos a grande fluxo de informação, acredita-se que atualmente, em apenas uma edição semanal do *The New York Times*, encontramos mais informações do que um homem comum na Idade Média teria acesso em toda a sua vida, e o mais surpreendente, estima-se que “o volume de informações disponíveis para o cidadão comum dobra a cada 72 horas” (Wurman, 2005 p. 39). A sociedade do conhecimento abre espaço para o que Sibilía (2012) chama de sociedade da informação, onde a vida é administrada e nossa subjetividade construída através de redes de interação. A quantidade de informações e interações as quais estamos sujeitos nos impele “a tomar decisões, dar opiniões neste ou naquele assunto ou explicar este ou aquele comportamento” (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012, p.1)

A necessidade de uma resposta rápida, surgida a partir de uma pressão a inferência, dá início a um processo de familiarização e simplificação do objeto. Isso ocorre devido ao fato de, muitas vezes, nosso conhecimento a respeito do novo objeto ser um conhecimento consensual, baseado em informações focalizadas no interesse de nosso grupo, dispersas e desconexas ou simplesmente incompletas. Nesse processo geramos um consenso que nos permite a comunicação e limitado entendimento a respeito do novo, gerando assim uma representação social. As representações sociais são onipresentes em nossas vidas e circulam a todo momento em nosso universo consensual, caracterizando-se tanto pelo signo como pelo fenômeno que o produz (Moscovici, 2012). O entendimento e interação com o mundo ocorre através da ciência, no universo nomeado como reificado, ou através de representações em um universo consensual. A busca pelo entendimento e interação com o mundo nesta realidade consensual desperta a necessidade de atribuir sentido e significado a objetos que surjam e sobre os quais não se tenha conhecimento, buscando a familiaridade, podendo assim interagir com e sobre este objeto (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012).

Moscovici (2012, p.54) sintetiza a função da representação como “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar”. No momento em que surge uma nova realidade ou alguma realidade anterior se transforma, se cria um ponto de instabilidade onde emerge uma nova representação, pois “do mesmo modo que a natureza detesta o vácuo, assim também a cultura detesta a ausência de sentido, colocando em ação algum tipo de trabalho representacional” (Moscovici, 2012, p. 16).

As representações sociais estão e são continuamente produzidas no universo sociocultural pela significação e teorização da realidade (Naiff & Naiff, 2008; Vala & Castro, 2013). De acordo com Deschamps e Moliner (2009, p.135) “a motivação para a elaboração de uma representação está numa vontade de compreensão e de apropriação do entorno social”. No entanto “[...] é importante observar que as Representações Sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela”. (Minayo, 1995, p.110). “As representações têm antes de tudo por função exprimir uma realidade que elas não são; ao contrário, elas vêm dela” (Durkheim, 1987, p. 81) Além disso alguns objetos podem gerar apenas opiniões ou imagens desconexas, para que um objeto seja representado é preciso que “os elementos organizadores de sua representação façam parte ou sejam diretamente associados ao próprio objeto” (Abric, 1994, p. 24).

As representações nos permitem a construção de uma realidade comum, sendo apontada por Rateau et al. (2012, p.2) “como sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente”, e que formam sua identidade social. A partir do compartilhamento de representações acerca de determinados objetos é que nos reconhecemos e criamos afinidades, tal como pela presença de representações antagônicas, que os grupos se diferenciam (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Os limites entre o “eu penso” (opiniões), “eu sei” (conhecimento) e “eu acredito” (crenças) são abstrusos, levando-se a dificuldade de entendimento dos limites do conhecimento consensual e do aceite desse como uma ingênua interpretação do real (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012; Sibilia, 2012).

## 2.2 A matriz teórica das representações sociais

A construção do conhecimento e representação simbólica da realidade foi alvo de reflexões em diferentes áreas de conhecimento, sendo debatida por diversos autores, entre eles Durkheim, Mauss, Simmel, Marx, Weber, Lévy-Bruhl, Lévi-Strauss, Linton, que abordaram o fenômeno de diferentes formas principalmente no que diz respeito ao papel da representação no conjunto das relações (Minayo, 1995; Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). De acordo com Rateau et al (2012) qualquer reflexão que façamos na busca por reconstruir uma matriz para a Teoria das Representações Sociais, começa necessariamente pela sociologia, mais especificamente por Èmile Durkheim.

Diversos sociólogos se seguiram debatendo o fenômeno representativo no início do século XX, contrapondo e complementando a teoria desenvolvida por Durkheim. Minayo (1995, p. 107) destaca que “Durkheim estabelece que a vida social causa as ideias”, no entanto para “Weber existe uma relação de adequação entre ideias e base material; e Marx coloca a base material em relação de determinação”. Weber apresentou as representações como uma referência e um canal de ação para o indivíduo, antecipando e prescrevendo o seu comportamento (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012, p.5). Já Simmel, em 1908, reconheceu a necessidade do indivíduo de representar o outro e assim definir nossas ações e os círculos sociais que formamos (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Mas sem dúvidas, quem explorou de forma mais complexa o fenômeno, buscando conceitua-lo e identificar suas nuances, ainda foi Èmile Durkheim.

Em 1898, Durkheim publicou o texto *Représentations individuelles et représentations collectives*, onde o autor se dedicou aos conceitos de representações coletivas e representações individuais, partindo do conceito de consciência coletiva já largamente discutido por ele ao longo de publicações anteriores (de Oliveira, 2012). Segundo Durkheim (1893, p.81), consciência coletiva trata-se do sistema formado pelo “conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade”; ela tem vida própria estando difusa em todo o campo social. De Oliveira (2012) aponta que na construção de Durkheim a consciência coletiva e as representações coletivas são temas intercambiáveis.

De acordo com Minayo (1995, p. 90), Durkheim entendia as representações como “categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua

realidade”. Ele divide as representações entre individuais e coletivas, cabendo as individuais os aspectos do campo psicológico e as coletivas os aspectos sociológicos. Rateau et al. (2012) aponta uma dupla separação entre estas, marcada primeiro pelo aspecto transitório e volúvel das representações individuais, e segundo pela sua matriz singular. As representações individuais são fundamentadas na consciência do indivíduo, garantindo a si um aspecto transitório, mutável e finito, enquanto as coletivas teriam sua essência na totalidade e assim se mantendo intocáveis pelo tempo. Dessa forma, as representações coletivas são partilhadas e sustentadas pela coletividade tendo o importante papel de normatizar e preservar os laços, além de preservar a uniformidade (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012; Moscovici, 2001).

As Representações Coletivas se inserem no ideal coletivo sendo exteriores ao indivíduo e constringendo-o, orientando suas relações, comunicações e ações, assegurando assim a estabilidade da coletividade transmitida de geração a geração (Moscovici, 1988). Para Durkheim (1978, p. 2) “elas são dotadas de uma potência imperativa e coercitiva em virtude da qual elas se impõem a ele [indivíduo], quer ele queira ou não”. Além do poder coercitivo as representações coletivas se caracterizam, de acordo com De Oliveira (2012), pela exterioridade, objetividade e generalidade, que se apresentam em contraponto aos aspectos das representações individuais. Essa separação trouxe as representações uma “dicotomia que opunha o individual e o coletivo, a pessoa à sociedade, o estável e o instável (Moscovici, 1978, p. 218).

Após o frenesi de publicações e estudos envolvendo o tema no início do século XX, principalmente na Europa, a teoria Durkheimiana caiu no esquecimento durante aproximadamente 50 anos, até que em 1960, Serge Moscovici em sua Tese de Doutorado intitulada “*La Psychanalyse: Sonimage et sonpublic*”, apresentou a Teoria das Representações Sociais. Neste trabalho, Moscovici buscava analisar como a sociedade parisiense se apropriou e transformou o conhecimento científico da psicanálise em um tema de domínio comum. Apesar de ter a psicanálise como objeto de estudo nessa pesquisa, ele deixou claro que sua principal questão era o processo de construção de um mundo significativo, ou seja, o que ele nomeou como Representações Sociais (Vala & Castro, 2013).

Em oposição ao caminho tradicional da psicologia social, que se limitava a estudar apenas indivíduos ou pequenos grupos, Moscovici se apoiou na visão sociológica de Durkheim para romper a tradicional barreira entre os fenômenos psíquicos e fenômenos sociológicos (Minayo, 1995). Encontrou então em Durkheim, o que Duveen (2003) aponta como seu “ancestral ambíguo”, trilhando um caminho diferente ao que Durkheim havia definido com a

separação entre as áreas de estudo da sociologia e da psicologia nas representações. Duveen (2003) apresenta com clareza a diferença de conceito entre as duas teorias no seguinte trecho:

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (p.15).

Rateau et al (2012) apontam também dois pontos fundamentais de ruptura entre as Representações Coletivas e as Representações Sociais, o primeiro é o fato de Moscovici considerar as representações como produtos dos grupos sociais que formam nossa sociedade e não da sociedade como um todo. O segundo, ele prioriza os processos de comunicação como esclarecedores do surgimento e transmissão das Representações sociais.

Além de Durkheim, durante a formulação de sua teoria, Moscovici também foi influenciado por outros autores como Bruner, Heider, Ichheiser, Wundt, Levy-Bruhl, Piaget e Freud. Podemos assinalar inicialmente a importância dos estudos de Heider e Ichheiser sobre o senso comum, de Wundt e seu conceito de “espírito de grupo” e Bruner e a concepção de *New Look* (Sá, 2011; Vala & Castro, 2013). Outra contribuição importante para a Teoria das Representações Sociais veio do antropólogo Lévy-Brühl, sobre as leis de funcionamento das representações coletivas e a construção do conhecimento em civilizações primitivas e modernas. Apoiado pelos trabalhos de Lévy-Brühl, Moscovici apresenta o conceito do senso comum presente no universo consensual, como uma forma independente de produção e difusão do conhecimento, oposta, mas que coabita ao pensamento científico (universo retificado) (Moscovici, 1978).

Com Piaget, Moscovici dividiu a visão epistemológica, e a crença em um mundo de significados construídos através de processos de assimilação e acomodação, não necessariamente nesta ordem. Piaget investigou profundamente o processo pelo qual significamos nossa realidade desde o nascimento, inspirando Moscovici no entendimento do processo de formação das representações, descrevendo também a conexão entre os aspectos cognitivo, afetivo e social no desenvolvimento (Osti, Silveira & Brenelli, 2013). Já de Freud, essencialmente, Moscovici absorveu a ideia de como os processos inconscientes determinam à

produção dos saberes sociais e como estes são interiorizados pelo indivíduo determinado comportamentos (Moscovici, 2001).

Mesmo diante da relevância das conclusões de Moscovici, devido a predominância ainda positivista ditada pela psicologia social americana, a Teoria das Representações Sociais (TRS) permaneceu praticamente adormecida por 20 anos. Nesse momento, a psicologia social vivia um estado de conflito entre uma psicologia social focada no comportamento individual e outra mais sociológica, e a Teoria das Representações Sociais poderia configurar um cerne para uma psicologia social menos individualizante e behaviorista, o que alimentou definitivamente os esforços de Moscovici (Moscovici, 1978; Sá, 2002).

A partir da década de 1960 se inicia o declínio do Behaviorismo e a Revolução Cognitivista começa a ganhar força impulsionada por Bruner. O Behaviorismo defendia que a psicologia só se sagraria ciência se fosse baseada no comportamento observável, em experimentos laboratoriais, com isso desprezava os processos mentais não observáveis. Predominava-se o esquema mecanizado S-O-R, onde o estímulo (S) agia sobre o organismo (O) que gerava a resposta (R) e os determinantes psíquicos eram desconsiderados. Com o surgimento do Cognitívismo, seguido da Cognição Social proposta por Jones Davis, esse modelo se transforma e o indivíduo passa a não apenas mediar, mas determinar o estímulo, construindo-se um novo modelo O-S-O-R. Esse modelo converge com a proposta teórica de Moscovici, que afirma que a representação determina concomitantemente o estímulo e a resposta, não havendo separação entre o universo interno e externo do indivíduo (Vala & Castro, 2013; Moscovici, 2012). A Teoria das Representações Sociais no corpo dessa nova psicologia social considera "o contexto social no qual os indivíduos pensam e o peso desse contexto na construção desse pensamento" (Vala & Castro, 2013).

Seguido ao fim do modelo behaviorista, a Teoria das Representações Sociais retoma fôlego a partir da década de 1980, quando nas palavras de Tajfel, Fraser e Jaspars (1984), uma "psicologia social mais social", advinda da Europa, permitiu espaço para abordagens menos behavioristas (Sá, 2002). Então após esse período, em 1978, a obra "A Representação Social da Psicanálise" (tradução do original *La Psychanalyse: Son image et son public*) finalmente chega ao Brasil e ganha força, inspirando diversos outros trabalhos e revelando-se como instrumento de estudo de diversos pesquisadores que se sagraram em seguida. E hoje de acordo com Sá (2002) o fenômeno das representações sociais tem sido um dos campos que mais produz conhecimento na Psicologia Social.

### 2.3 A teoria das representações sociais

A ideia de que vivemos em um mundo de representações nos inspira “a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades” (Moscovici, 1978, p.81).

Além do fenômeno, o termo Representações Sociais designa “o conceito que os engloba e a teoria construída para explica-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”. (Sá, 2002, p. 29). A característica múltipla das representações sociais lhe conferiu grande complexidade, dificultando a elaboração de um conceito capaz de abarcar todas as suas nuances. O próprio Moscovici (1978, p.39) se negou inicialmente em conceitua-la temendo que esse pudesse ser um ato reducionista, pois “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”. Diante da necessidade acadêmica de construir conceitos, Moscovici apresentou as Representações Sociais como:

“[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, 1978, p.13).

Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, se dedicou com mais afinco a tarefa de sistematização e teorização das representações, procurando elucidar melhor o conceito e os processos de formação das representações sociais. Para Jodelet (1990, p.361-362) a Representação Social pode ser entendida como “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. [...] são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”. Algum tempo depois Jodelet (2001 p.22) complementa seu conceito apresentando as representações como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Certamente alcançar a clareza sobre as representações sociais através de tão poucas palavras não parece uma tarefa fácil, talvez seja mais lógico captar sua essência entendendo o espaço que esta ocupa na vida social, pontuando suas funções e características. No esforço de apresentar a funcionalidade das representações sociais Moscovici aponta:

“Primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitara as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e contorna-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (Moscovici, 1978, p.13).

De acordo com Vala e Castro (2013), ainda que de forma simplista, as representações sociais podem ser percebidas a partir de duas perspectivas. Na primeira, enquanto o reflexo interno de uma realidade externa, estando este sujeito a deturpações do processo representativo. Lembrando que a representação não reflete a realidade e sim é atravessada por “enviesamentos decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo” (p. 459). Na segunda perspectiva, atribui-se ao sujeito e ao objeto uma única identidade, sem distinção entre o que é interior e exterior ao indivíduo. A representação é vista como uma construção, e é dessa forma que Moscovici construiu o estatuto epistemológico e teórico que atribuiu ao conceito de representação e do qual desenvolveu sua teoria.

Denise Jodelet (2001 p.22) destaca ainda como características fundamentais do fenômeno:

- É sempre representação de um objeto;
- Tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;
- Tem um caráter simbólico e significante;
- Tem um caráter construtivo;
- Tem um caráter autônomo e criativo.

É importante reforçar que a teoria construída por Moscovici trata de um objeto, de um processo e uma metodologia, e que o objeto de estudo da teoria não deve ser encarado como um conteúdo e sim como um processo, fundamental na “criação e manutenção de uma determinada ordem social” (Spink, 1993, p.306).

Segundo Abric (2000, p.30) esse processo tem quatro funções principais:

- A função do saber, que envolve compreender e explicar a realidade;
- A função identitária, que definem a identidade e especificidade do grupo;
- A função de orientação, que orienta a ação diante do objeto;



- A função justificadora, permite argumentos que justificam a ação.

No processo de familiarização surgem os dois mecanismos de formação da representação, um simbólico e outro figurativo, que são a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é o processo pelo qual transformamos o não-familiar em familiar pela similitude com objetos precedentes. O novo objeto é rotulado dentro de alguma categoria pré-existente na qual este se assemelha, reestabelecendo assim a normalidade. Esse fenômeno se assemelha ao apresentado nos estudos de Jean Piaget como assimilação, que inspirou Moscovici no entendimento deste processo.

A objetivação é recurso que nos permite materializar uma ideia, sentimento ou qualquer objeto abstrato pela identificação de sua qualidade icônica, transferindo “o que está na mente em algo que existe no mundo físico” (Moscovici, 2012, p. 61). É quando associamos um balão de gás em forma de coração a ideia de amor, ou uma bandeira branca a um pedido de paz.

É por meio destes dois processos que construímos a compreensão e nos comunicamos sobre uma nova realidade, são eles que definem e justificam nosso comportamento além de nos identificar como componentes de determinado grupo.

Conforme Jean-Claude Abric (2000) a representação social é formada por um sistema hierarquizado de informações, crenças, opiniões e práticas, composto de um núcleo central e um sistema periférico. Glosa o autor, que toda representação é organizada em torno de um núcleo que ocupa um papel central, porque determina o significado e organização interna da realidade (Almeida, 2005, p. 132).

O núcleo central é composto por elementos que desempenham três funções (Sá, 2002, p.70):

- Geradora: é ele quem determina o significado do objeto, dando-lhe sentido em sua essência;
- Organizadora: organiza os demais elementos da representação e sua importância;
- Função estabilizadora: é o elemento mais estável da representação mantendo o equilíbrio do objeto.

As três funções estão interligadas e tem igual importância na construção e manutenção da representação. Sua estabilidade está sujeita a imutabilidade do núcleo central e sua capacidade de se reorganizar, a mudança no núcleo central necessariamente significa uma nova representação, diferente de alterações em elementos periféricos. “O núcleo central determinando o significado, a consistência e a permanência, vai então resistir as mudanças, visto que toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação” (Abric, 2000, pág. 38).

O protagonismo do núcleo central na representação de nenhuma forma torna o papel do sistema periférico dispensável, sua análise torna possível o entendimento da dinâmica da representação no grupo e suas transformações. Esse sistema desempenha funções fundamentais na manutenção da representação, que podem segundo Abric (2000, p. 32) ser enumeradas em três pontos:

- Função concretizadora: o sistema periférico intermedia a ligação do núcleo central com a realidade concreta na qual a representação é constituída e atuante;
- Função reguladora: desempenha papel fundamental na dinâmica da representação. Novas informações, mudanças de contexto e experiências individuais relevantes podem compor a representação de forma periférica;
- Função defensora: o sistema periférico flutua em torno do núcleo central protegendo-o das instabilidades do ambiente real. Alterações na realidade que poderiam comprometer o núcleo central da representação normalmente são contidas por adaptações no sistema periférico.

O sistema periférico permite a individualização de elementos da representação em torno de um núcleo central coletivo. As experiências individuais de cada um modulam elementos da representação, dando-lhe relativa flexibilidade, sem abalar o núcleo que determina o valor coletivo e essencial da representação (Abric apud Sá, 2002, p.74).

A Tabela a seguir sintetiza as características dos dois sistemas baseado no apresentado por Abric (2000, p. 34)

Tabela 01. Síntese das características do Núcleo Central e do Sistema Periférico das RS

| Núcleo Central  | Sistema periférico  |
|---|---|
| Valor coletivo, ligado a memória e a história do grupo  | Valor individual, permite a integração de vivências individuais     |
| Homogeniza a representação                              | Heterogeniza a representação tolerando as diferenças                |
| Estável e coerente                                      | Flexível e adaptável  |
| Resistente as mudanças de contexto                      | Vulnerável as mudanças de contexto de forma imediata                |
| Gera o significado da representação                     | Permite a atualização da representação em interação com a realidade |
| Determina sua organização e hierarquização              | Permite a diferença de conteúdo                                     |
| Estabiliza a representação e seus elementos periféricos | Zela pela preservação do núcleo central                             |

Fonte Abric, 2000, p. 34

Dessa forma nas palavras de Franco e Varlotta (2004, p. 174) “estudar uma representação social é de início, e antes de qualquer coisa, buscar os constituintes de seu núcleo central”. Assim a Teoria do Núcleo Central trazida por Abric se apresenta como elemento chave no entendimento do objeto desse estudo, sendo dessa forma escolhida enquanto estratégica metodológica na pesquisa.

## 2.4 Representações sociais na educação

Vivemos a educação em todos os espaços, em casa, na rua, no trabalho, na igreja ou na escola, estamos a todo momento aprendendo, ensinando, aprendendo e ensinando. Toda ação educativa, seja ela formal ou informal, oral ou escrita, envolve uma forma de comunicação. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 1981, p. 4).

A educação informal é mais livre e pode ocorrer através de diferentes atores, flutuando dessa forma no âmbito do universo consensual, se contrapondo em diversos momentos a educação formal, relacionada ao universo retificado, saberes científicos, que tem seu espaço garantido nas escolas.

Dentro das escolas, a educação formal também está sujeita a cultura e valores do seu grupo social, além de suas necessidades e carências. “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 1981, p. 5).

A escola se apresenta como o principal veículo de transmissão dos conhecimentos construídos cientificamente em nossa sociedade, se afirmando enquanto local de difusão do universo retificado. Dessa forma quanto menos escolaridade, mais a pessoa está sujeita aos conhecimentos construídos de forma consensual. No entanto, a escola não deixa de ser um espaço de convívio e interações que ocorrem com e sem a mediação do professor, estando o próprio conhecimento institucional sujeito a transformações no convívio dos alunos (Moscovici, 1978).

Assim, existem três currículos que concorrem no cotidiano escolar (Perrenoud, 1996; Libâneo, 2001):

- O currículo formal ou prescrito: que compreende o arcabouço de conhecimentos retificados pela ciência e determinado pelo governo enquanto conteúdos obrigatórios de ensino;
- O currículo real: é aquele que o professor realmente desenvolve na sala de aula, a interpretação que professores e alunos constroem juntos do currículo formal;

- O currículo oculto: onde figuram os aprendizados que escapam do planejamento e que são muitas vezes resultados de ações conflitantes inesperadas em sala. Como bullying, preconceitos, violências, entre outras.

O currículo oculto está relacionado às características da ambiência escolar e as interações informais que ocorrem dentro dela, ele contribui implícita e amplamente para a aprendizagem de valores e conceitos inerentes à vida social, que se organizam na e pelas RS (Dieb, 2006). É obrigação do professor minimizar possíveis efeitos negativos do currículo oculto, no entanto para isso é necessário antes tomarmos consciência dele.

O currículo real é construído pelo conteúdo formal, estabelecido como obrigatório, somado as considerações do professor a respeito da bagagem de vida dos alunos e seu contexto social. Os alunos não são uma “tabula rasa”, neles habitam signos e experiências que precedem a ele mesmo e que devem ser consideradas durante o processo de ensino. A sensibilidade do professor diante dessa bagagem e do meio social inerente, é determinante na construção de um planejamento afinado com a realidade de seus alunos, e assim significativa a eles.

Segundo Doise (apud Dieb, 2006, p.20), “uma tomada de posição simbólica está sempre orientada por um princípio relacional que estrutura as relações entre os indivíduos em interação”. Dessa forma a relação entre a ação pedagógica efetiva e as RS pode ser estabelecida como interdependente, pois a ação pedagógica deve atuar sobre o universo consensual de forma reestruturante.

### 3. MÉTODO

#### 3.1 Amostra

Esse corpus foi resultado de coleta realizada em escolas da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis – RJ, estando restrito a alunos de educação física do oitavo e nono ano, por entendermos que os concluintes representariam adequadamente todo o escopo do estudo.

A rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis – RJ é atualmente composta por setenta e duas escolas (72), sendo destas cinquenta e cinco (55) localizadas em áreas urbanas e dezessete (17) em regiões rurais. Dentre as escolas localizadas nas áreas urbanas, quarenta e seis (46) oferecem ensino fundamental regular, tendo um total de quatorze mil novecentas e uma (14.901) matrículas, divididas da seguinte forma:

Tabela 02. Número de matrículas por ano de estudo no Município de Angra dos Reis -RJ

|                   |                         |                              |
|-------------------|-------------------------|------------------------------|
| Matrículas 1º ano | <b>1.724</b> estudantes | RJ: 130.016Brasil: 1.515.051 |
| Matrículas 2º ano | <b>1.759</b> estudantes | RJ: 129.654Brasil: 1.573.821 |
| Matrículas 3º ano | <b>2.185</b> estudantes | RJ: 146.250Brasil: 1.764.737 |
| Matrículas 4º ano | <b>2.021</b> estudantes | RJ: 144.888Brasil: 1.682.225 |
| Matrículas 5º ano | <b>2.091</b> estudantes | RJ: 137.280Brasil: 1.638.957 |
| Matrículas 6º ano | <b>1.661</b> estudantes | RJ: 134.338Brasil: 1.217.692 |
| Matrículas 7º ano | <b>1.401</b> estudantes | RJ: 125.498Brasil: 1.074.115 |
| Matrículas 8º ano | <b>1.195</b> estudantes | RJ: 101.711Brasil: 864.005   |
| Matrículas 9º ano | <b>871</b> estudantes   | RJ: 81.209Brasil: 803.683    |

Fonte Censo Escolar/INEP 2016 | Total de Escolas de Educação Básica: 46 | QEdu.org.br

Na rede municipal de Angra dos Reis, educação física escolar é oferecida apenas no segundo segmento do ensino fundamental, com exceção das escolas integrais de primeiro segmento que atualmente são apenas 5 no município.

Dessa forma foram selecionadas para o estudo, quatro (4) escolas do total de quarenta e seis (46) que atendem turmas de oitavo e nono ano na área urbana de Angra dos Reis. As escolas foram escolhidas por critério de conveniência por se localizarem próximas ao centro comercial do município e na zona mais habitada da cidade, além de atenderem a públicos similares em comunidades que apresentam maior vulnerabilidade social.

A lista das escolas segue no Anexo I

### 3.2 Ética em pesquisa

Conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde o projeto de pesquisa do presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UFRRJ, estando sua incursão a campo sujeita à aprovação do referido conselho.

Os responsáveis pelos entrevistados foram consultados quanto a participação dos alunos na pesquisa, sendo esclarecidos o objetivo do estudo, os procedimentos de avaliação e o caráter de voluntariedade à participação. Diante o preenchimento do Termo de Consentimento pelos responsáveis (Anexo II), foi apresentado um Termo de Assentimento (Anexo III) aos entrevistados estando a aplicação do estudo sujeita a autorização também da secretaria de educação do município e da direção escolar.

### 3.3 Estudo piloto

A fim de minimizar entraves para o desenvolvimento do estudo, um estudo piloto foi realizado em duas turmas, de oitavo e nono ano, da Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha, componente da rede municipal de ensino do município de Angra dos Reis - RJ.

### 3.4 Instrumentos

O instrumento a ser utilizado no presente estudo foi um questionário formado por questões abertas e fechadas associadas a uma questão de evocação livre de palavras (OLIVEIRA et al, 2005).

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira relacionada a estatística descritiva da amostragem, levantando dados como sexo, faixa etária e ano de escolaridade. A segunda parte finalmente se concentra na tarefa da evocação e classificação das palavras e expressões surgidas a partir do termo indutor.

A Evocação consiste em solicitar aos participantes que escrevam cinco palavras ou expressões que surjam em seu pensamento a partir do termo indutor “luta”, em seguida as classifique em ordem de importância. Foram solicitadas cinco palavras por acreditarmos que uma quantidade que exceda esse limite pode segundo Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2003) gerar “um declínio na rapidez das respostas, evidenciando um trabalho mental lógico para as produções subsequentes, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres”. Assim como menos do que cinco pode gerar uma “quantidade de dados insuficiente, que poderá imprimir um viés ao estudo, interferindo no resultado final” (Oliveira et al.2003, p.57).

O instrumento segue no Anexo IV

### 3.5 Aplicação do instrumento

O questionário foi aplicado de forma coletiva em sala de aula, durante os horários da aula de Educação Física, e as instruções para o preenchimento foram dadas em sala oralmente, com auxílio do quadro branco quando necessário.

O aplicador permaneceu solícito em sala durante o preenchimento para esclarecimento de possíveis dúvidas dos alunos. Não foi permitido aos alunos se comunicar entre si durante o preenchimento do questionário para evitar respostas induzidas por colegas.



### 3.6 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados com auxílio do programa de computador EVOC 2003® (Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations) que combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação, estabelecendo o grau de proeminência dos elementos da representação em cada grupo (Vergès apud Sá, 2002; Oliveira et al., 2003). Nesta organização são formados quatro quadrantes que vão indicar o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social. Para as questões fechadas foi utilizado um programa de análise estatístico e para as abertas uma análise de conteúdo (Bardin, 2011).

## 4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Foram entrevistados 219 indivíduos em 4 unidades escolares diferentes localizadas na região central do Município de Angra dos Reis- RJ. As escolas foram escolhidas por conveniência, pela proximidade entre elas e a Secretaria de Educação, além de atenderem todas um público similar. Dentre os entrevistados 110 são do sexo masculino e 109 do sexo feminino, ambos do sexto (6º) e sétimo (7º) ano do ensino fundamental, compreendendo a faixa etária dos 11 aos 15 anos.

No primeiro momento foi questionado aos entrevistados a participação deles nas aulas de Educação Física, onde do total, 185 indivíduos afirmam participar das aulas enquanto 34 dizem não participar. Dividindo esse grupo pelo gênero podemos observar que os alunos do gênero masculino são mais participativos nas aulas de Educação Física quando comparados aos do gênero feminino.

Tabela 03. Participação dos alunos nas aulas de Educação Física divididos por sexo

| <i><b>PARTICIPAÇÃO</b></i> | <b>Feminino</b> |           | <b>Masculino</b> |           | <b>Total</b> |           |
|----------------------------|-----------------|-----------|------------------|-----------|--------------|-----------|
|                            | <b>FA</b>       | <b>FR</b> | <b>FA</b>        | <b>FR</b> | <b>FA</b>    | <b>FR</b> |
| <i><b>NAS AULAS</b></i>    |                 |           |                  |           |              |           |
| <b>Participam</b>          | 82              | 75,3%     | 103              | 93,4%     | 185          | 84%       |
| <b>Não participam</b>      | 27              | 24,7%     | 7                | 6,6%      | 34           | 16%       |
| <b>Total</b>               | 109             | 49,7%     | 110              | 50,3%     | 219          | 100%      |

- a. Na tabela está apresentado o valor da Frequência Absoluta (FA), que corresponde ao número de indivíduos locados naquele grupo, e o valor da Frequência Relativa (FR) que corresponde ao percentual relativo ao n da amostra.

Os resultados da Tabela 01 são similares aos encontrados por Darido (2004) em estudo emblemático que investigou os índices de participação e auto-exclusão nas aulas de Educação Física. Entrevistando 1.172 alunos do segundo segmento e do primeiro ano do ensino médio, Darido (2004) observou que existe um afastamento progressivo por parte dos alunos, das aulas de Educação Física e da prática de atividade física fora do espaço escolar, somado ao aumento do número de alunos que não freqüentam/participam/apreciam as aulas regularmente.

A participação nas aulas de Educação Física se apresenta como um critério importante para esse estudo, pois entendemos que o aluno que não participa das aulas, naturalmente se anula da possibilidade de vivenciar o conteúdo. A vivência dessa prática somada ao arcabouço teórico é fundamental para construção de um conceito referente as lutas e demais elementos da cultura corporal do movimento, diminuindo as chances de que a falta de conhecimento leve esse aluno construir uma representação baseada em estereótipos do senso comum.

A escola seria sem dúvida o ambiente mais adequado para o primeiro contato da criança com a luta, cabendo ao professor de Educação Física propiciar a seus alunos os conhecimentos e vivências dos jogos de oposição à iniciação de modalidades esportivas de combate. Destacamos que muitos dos profissionais que atuam ministrando modalidades específicas de combate não tem formação superior, muito menos na área de Educação Física, replicando apenas o conhecimento adquirido nos anos de experiência prática enquanto atleta (Rosa, Ruffoni & Luna, 2013).

Na segunda pergunta, foi solicitado aos entrevistados apontar os conteúdos mais trabalhados pelo professor nas aulas de Educação Física. Dentre as respostas pudemos identificar a predominância do conteúdo futebol entre o grupo masculino e do conteúdo queimada entre o grupo feminino. Além destas duas atividades, encontramos também de forma expressiva o vôlei e o pique-bandeira.

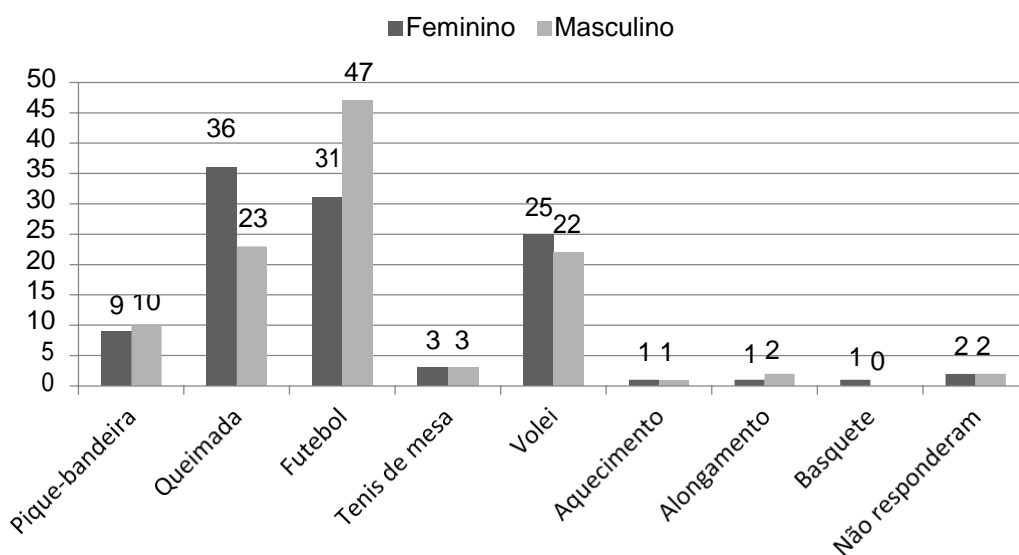


Figura 2. Gráfico das atividades mais praticadas nas aulas de Educação Física.

Observamos preocupados o fato de nenhum aluno ter apontado o conteúdo lutas como uma das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, evidenciando a negligência por parte dos professores com relação a este conteúdo. Assim como identificado em outros estudos, o conteúdo trabalhado pelos professores se concentra em torno de 4 esportes coletivos (Futebol, Volei, Handebol e Basquete), formando o que pode ser conhecido como o “quarteto mágico” da Educação Física (Darido, 2004). Diferentes estudos sinalizam a dificuldade dos professores da área de abordar o tema luta, alegando predominantemente a falta de domínio ou sensação de incapacidade diante do tema (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Nascimento, 2007; Nascimento & Almeida, 2007), e a correlação da prática com a violência (Betti, 2009; Del Vecchio & Franchini, 2006; Jagietto & Dornowski, 2011; Rufino & Darido, 2011; Rufino & Darido, 2015; Nascimento, 2007; Nascimento & Almeida, 2007).

Como destacado acima, Nascimento (2007) encontrou em seu estudo dois principais argumentos restritivos recorrentes: a falta de vivência pessoal em lutas, o que gera uma insegurança em abordar o conteúdo; e a preocupação com a violência, que julgam ser intrínseco à prática das lutas. Nascimento e Almeida (2007) desenvolveram em seguida uma pesquisa-ação contrapondo os argumentos encontrados no artigo anterior, entre eles o argumento da violência. De fato, a agressividade, indisciplina e violência, são apontados por 545 pesquisadores e educadores como alguns dos grandes problemas da Escola atual (Aquino, 1996; Marriel, Asis, Avanci & Oliveira, 2006; Sposito, 2001). No entanto, Olivier (2000) propõem entre possíveis soluções, uma metodologia de ensino transitória das “brigas” aos “jogos de luta com regras”, defendendo que a violência é um elemento massivamente presente no dia-a-dia e nas interações dos alunos, não devendo ser ignorado pela escola. Mais importante, então seria permitir aos alunos a oportunidade de encontrarem respostas às conseqüências geradas pela violência, o perigo que ela pode representar para si próprio e para o outro, a partir, por exemplo, de estratégias pedagógicas que os levem a questionamentos.

A terceira pergunta do questionário indagou os entrevistados quanto a sua vivência com as lutas, perguntando se eles já haviam tido contato com as modalidades esportivas de combate, e caso sim, em que local. Do total de 219 entrevistados, 102 (46,57%) tiveram contato com as lutas fora da escola, 7 (3,19%) nas aulas de Educação Física e 13 (5,93%) em ambos os lugares, 97 (44,29%) dos entrevistados afirmaram não terem tido contato algum com as lutas. Observamos também no gráfico uma disparidade entre os alunos dos sexos feminino e

masculino, onde o corpus feminino alega menos vivência com a prática das lutas em todos os contextos.

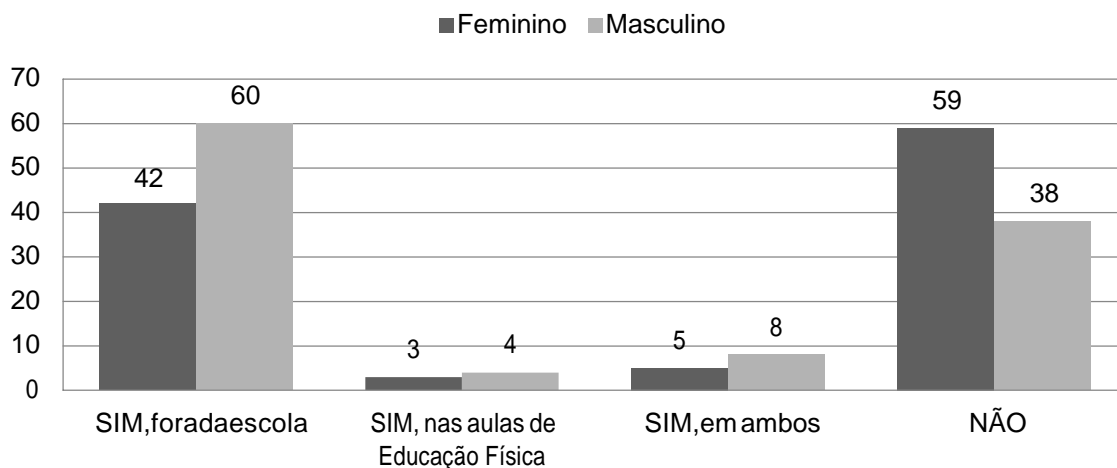


Figura 3. Gráfico da vivência dos entrevistados com as modalidades esportivas de luta.

Em documento formulado pelo Estado do Paraná (2006) as lutas são apontadas como “conteúdo estruturante” da Educação Física, no entanto surge como um elemento desvalorizado pelos próprios professores, de tal forma que acabamos por prejudicar os próprios alunos em sua formação. De acordo com Nascimento e Almeida (2007), as lutas são conteúdo raro nas escolas, e, quando presente, é apresentada como atividade extracurricular, desvinculada da disciplina de Educação física e na maioria das vezes ministrada por profissionais sem formação acadêmica.

Investigando o motivo do possível interesse ou desinteresse dos alunos pelas lutas, encontramos entre os entrevistados interessados (137 indivíduos – 62,55%) na prática, 42 (30,65%) que alegam ter como principal motivo a auto-defesa, 73 (53,28%) alegam ter interesse por prazer/divertimento na prática, 18 (13,13%) disseram que fariam por motivos de saúde e 4 (2,91%) por motivos estéticos. Dentre os que dizem não ter interesse (69 indivíduos – 31,50%) na prática se destacam os motivos “achar violento”, apontado por 11 (15,94%) entrevistados e “não gostar” ou não sentir interesse pela atividade, apontado por 53 (76,81%) indivíduos. Não responderam à pergunta 13 (5,93%) indivíduos.

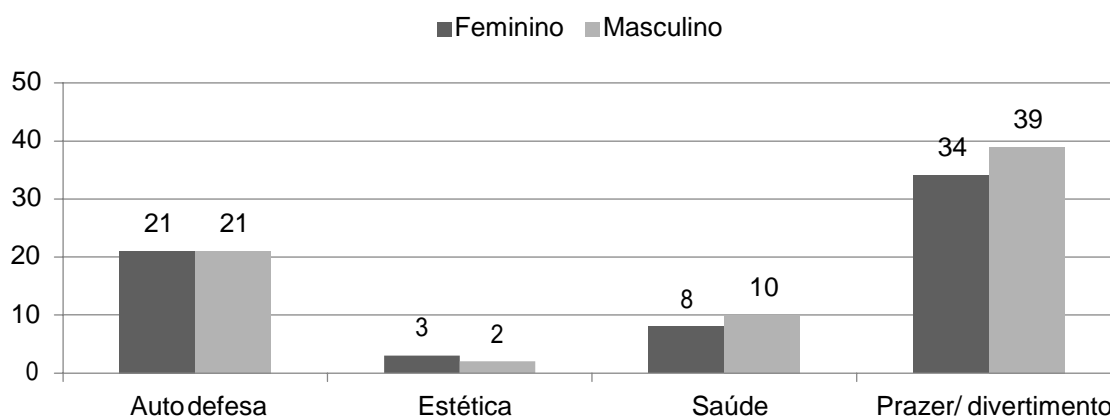


Figura 4. Motivo do possível interesse dos alunos pelas lutas.

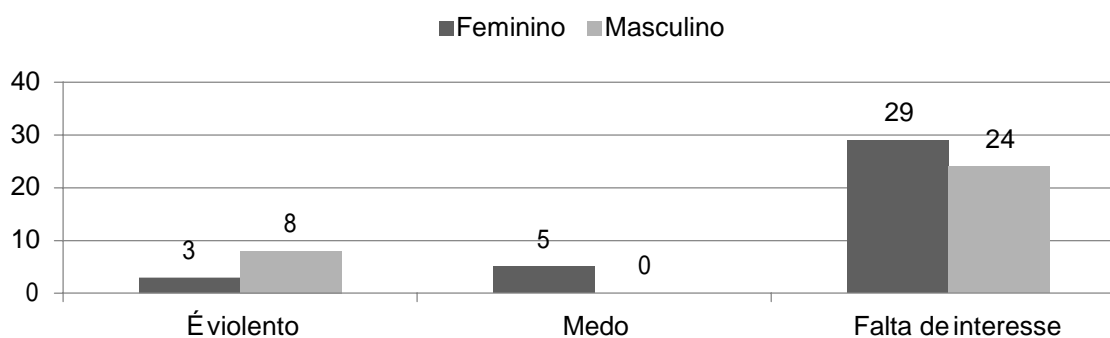


Figura 5. Motivo do possível desinteresse dos alunos pelas lutas.

Na quinta pergunta a amostra respondeu quanto a participação como expectadores em eventos, competições ou aulas relacionados as lutas. Do total, 50 (22,83%) afirmam nunca terem assistido nenhum evento, aula, competição ou programa de televisão envolvendo lutas. Entre os que assistiram (169 indivíduos – 77,17%), 91 (53,84%) indivíduos afirmam terem assistido a eventos relacionados a modalidade Mixed Martial Arts (MMA), sendo destacado por 47 (51,64%) destes alunos, especificamente a competição Ultimate Fighting Championships (UFC). Logo depois segue o Jiu-jitsu como mais assistido (26 – 15,38%), acompanhado pelo judô com 12 (7,1%), boxe com 11 (6,5%), capoeira com 10 (5,91%), Taekwondo com 7 (4,14%) e karatê com 6 (3,55%).

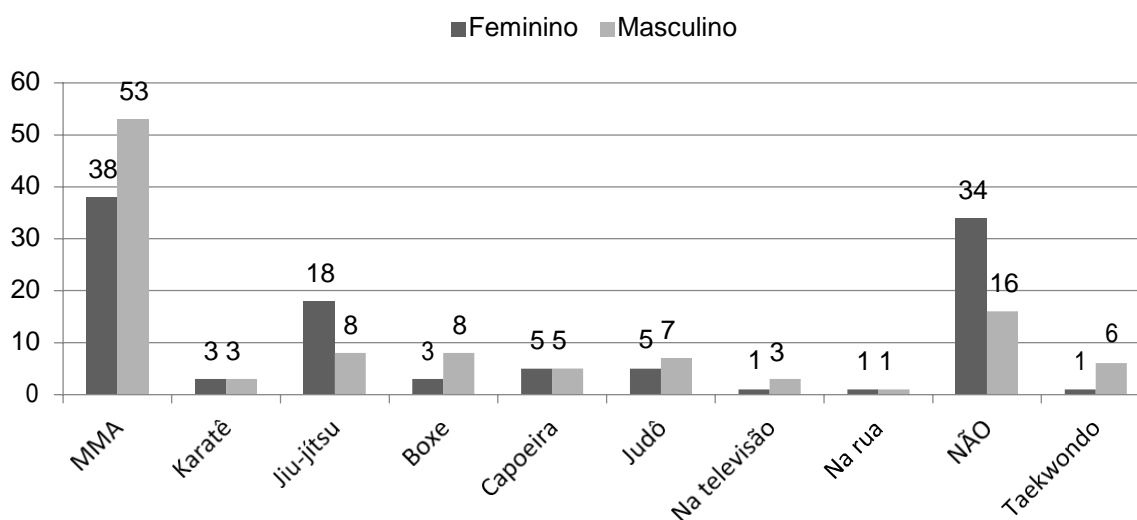


Figura 6. Lutas mais assistidas.

Observando o total de alunos que alegam terem vivenciado as lutas (102 – 46,57%), presente na figura gráfica 3, e o total de alunos que alegam assistir eventos ou noticiários relacionados a lutas (169 – 77,17%), figura 6, podemos notar que as lutas seguem, de maneira geral, o modelo de espetacularização do esporte, encontrando no corpus do presente estudo um número bem maior de espectadores do que de praticantes da modalidade.

Por fim foi questionado aos alunos entrevistados se as pessoas que praticam alguma modalidade esportiva de luta são violentas. Dos 219 entrevistados, 156 (71,23%) afirmam que as pessoas que praticam alguma modalidade esportiva de luta não são violentas em oposição a 63 (28,76%) que afirmam que são.

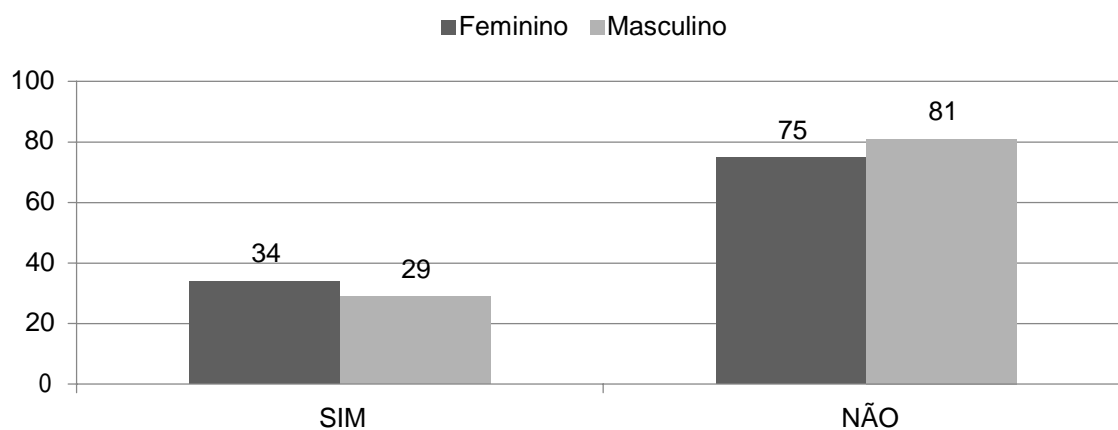


Figura 7. Opinião dos entrevistados com relação a perfil violento dos praticantes de lutas (Pergunta: Na sua opinião, os praticantes de lutas são pessoas violentas?)

O alívio da tensão, a promoção da saúde e os processos de adaptação social são fatores que contribuem para a redução da agressividade nos praticantes de atividade física. A atividade física alivia os impulsos reprimidos e as tensões excessivas, preservando as relações sociais de um impulso agressivo (Obminski, Klodecka-Rozalska & Stupnicki, 1998).

No entanto, quando se refere especificamente a participação esportiva e sua essência competitiva, alguns autores não necessariamente confirmam a decorrente diminuição da agressividade pela prática do exercício (Berkowitz, 1993). Singer et al. (1997) e Becker (1996) sugerem que quaisquer alterações, tal como a estabilidade, de tendências agressivas podem ser observadas durante a prática esportiva. O estudo de Becker (1996) aponta que adolescentes ativos apresentam um nível maior de agressividade sublimada e extrapunitiva e nível menor de agressividade intrapunitiva (auto-agressão), quando comparados a indivíduos sedentários. Ainda segundo Becker & Samutski (1998), em estudo comparativo do nível de agressividade de 95 alunos adolescentes de escolas públicas, sedentários e ativos das aulas de educação física, observou-se que indivíduos ativos apresentam, em geral, níveis de agressividade menores do que os sedentários.

A seguir na Figura 8, apresentamos o quadro de resultados da evocação livre com o grupo masculino (110 indivíduos, 50,3%), relativo aos elementos que emergiram diante do termo indutor lutas. Observamos que o provável núcleo central dessa representação social – representado pelos elementos do quadrante superior esquerdo – apresentam dois termos, Força e Porrada, que pelo conjunto dos elementos sugerem relação com a agressividade. A Força, em sua acepção física, é uma qualidade motora essencial nas Modalidades Esportivas de Combate e pode em outro contexto despertar uma relação de poder, onde o forte se sobrepõe ao fraco.

O elemento Porrada surge em seguida nos remetendo de forma mais clara a uma relação agressiva hostil, cabendo destacar que Porrada não é termo técnico pertencente a nenhuma Modalidade Esportiva de Combate.

Como elemento periférico bem próximo ao núcleo central da RS temos o Sangue, apresentado no quadrante superior direito, que emerge como um provável indicador da relação entre a RS e violência. Também encontramos como elementos periféricos um grupo de sentidos heterogêneos: Bater; Disciplina; Esporte; Ganhar; Jiu-jítsu; Lutar, e mais distantes: Apanhar; Raiva ; e Vitória. Em meio a elementos consensuais que aproximam ainda mais a RS das Lutas da violência – Bater; Apanhar; e Raiva – encontramos muitos elementos conceituais que



apontam para o reconhecimento do objeto enquanto esporte, ou ao menos demonstram a associação entre o termo indutor Lutas e as Modalidades Esportivas de Combate. Observamos o surgimento do nome da modalidade Jiu-jítsu, o termo Esporte, o termo Disciplina e os termos Ganhar e Vitória (característicos da competitividade presente no esporte).

A presença no corpo periférico de elementos que apontam a relação entre Lutas e Modalidades Esportivas, nos leva a entender que foi encontrada no corpus uma associação leve do termo indutor com o modelo esportivo ao qual se refere. Porém esse resultado aponta para uma relação bem mais forte da RS das Modalidades Esportivas de Combate com a violência, além de acentuado desconhecimento técnico do conteúdo.

| <3,0 ordem média de evocação ≥3,0 |    |      |                 |    |      |
|-----------------------------------|----|------|-----------------|----|------|
| Força                             | 31 | 2,75 | Sangue          | 47 | 3,23 |
| Porrada                           | 29 | 2,66 |                 |    |      |
|                                   |    |      | Frequência ≥ 18 |    |      |
| Frequência < 18                   |    |      |                 |    |      |
| Bater                             | 16 | 1,88 | Apanhar         | 9  | 3,44 |
| Disciplina                        | 13 | 1,92 | Raiva           | 17 | 3,47 |
| Esporte                           | 13 | 2,62 | Vitória         | 14 | 4,43 |
| Ganhar                            | 13 | 2,39 |                 |    |      |
| Jiu Jitsu                         | 9  | 2,67 |                 |    |      |
| Lutar                             | 10 | 2,40 |                 |    |      |

Figura 8. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre com o total masculino do corpus.

O quadrante a seguir, representado na Figura 9, se refere ao corpus do total feminino (109 indivíduos, 49,77%). Observamos na figura a similaridade entre a possível RS do corpus masculino e feminino, onde inclusive muitos elementos se repetem, destacando-se o principal elemento do Núcleo Central: Força. Na figura encontramos também como núcleo central, localizado no quadrante superior esquerdo, o termo Soco, seguido bem próximo no quadrante superior direito pelo termo Porrada, que alcançou 3,00 na ordem média de evocação, podendo assim também ser considerado um elemento central.

Notamos em comum entre as RS do corpus masculino e feminino, conforme destacado anteriormente, a forte relação entre lutas e violência, associação também encontrada, surpreendentemente, em estudos que investigaram a visão de professores com relação ao conteúdo (Nascimento 2007; Nascimento & Almeida, 2007).

| <3,0 ordem média de evocação ≥3,0 |    |      |         |                 |      |
|-----------------------------------|----|------|---------|-----------------|------|
| Força                             | 21 | 2,95 | Briga   | 21              | 3,29 |
| Soco                              | 24 | 2,96 | Porrada | 16              | 3,00 |
|                                   |    |      | Sangue  | 41              | 3,20 |
|                                   |    |      |         | Frequência ≥ 16 |      |
| Frequência < 16                   |    |      |         |                 |      |
| Boxe                              | 8  | 2,38 | Bater   | 10              | 3,20 |
| Coragem                           | 8  | 2,00 | Chute   | 11              | 3,27 |
| Dor                               | 13 | 2,69 | Raiva   | 12              | 3,42 |
| Esporte                           | 11 | 1,64 |         |                 |      |
| Jiu Jitsu                         | 11 | 2,91 |         |                 |      |
| Ódio                              | 10 | 2,50 |         |                 |      |

Figura 9. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre do total feminino do corpus.

Com relação a diferença entre os gêneros, Bandura (1973) aponta que indivíduos do gênero masculino apresentam comportamentos mais agressivos, chegando ao limite da agressão física, enquanto indivíduos do gênero feminino concentram sua agressividade na oralidade, sendo verbalmente mais agressivas que o gênero masculino. Ainda segundo este autor, a agressão masculina é apontada como antissocial, e conseqüentemente antiesportiva, enquanto a feminina pode ser considerada pró social, simbólica, e socialmente aceitável. Essas diferenças entre as formas de manifestação da agressividade, podem ter origem no modelo socialmente construído de relação interpessoal, onde se parece existir uma tolerância maior com os homens, e até um estímulo a exibição de agressividade em momentos específicos por parte desse grupo (Bandura 1973).

Nas Figuras 10 e 11 está representado o corpus da pesquisa que se refere ao grupo masculino dividido entre aqueles que alegam não ter contato com as lutas – dentro ou fora da escola – e o grupo que alega já haver vivenciado alguma prática relacionada.

Na Figura 10, composta por aqueles que não vivenciaram as lutas, destacam-se três elementos como possível núcleo central: Força; Sangue; Soco. Dentre os elementos encontramos novamente a Força, classificada como o termo mais relevante da RS, em acordo com o encontrado no total do grupo masculino. Aparecem em seguida os elementos Sangue, também presente na RS do total masculino, e o elemento Soco, que apesar de não aparecer na Figura 8, pode se considerar representado em seu significado pelo termo Porrada, na RS do grupo total.

| $<3,0$ ordem média de evocação $\geq 3,0$ |    |      |                      |    |      |
|---|----|------|----------------------|----|------|
| Força                                     | 13 | 2,77 | Frequência $\geq 11$ |    |      |
| Sangue                                    | 17 | 2,41 |                      |    |      |
| Soco                                      | 13 | 2,62 |                      |    |      |
| Frequência $< 11$                         |    |      |                      |    |      |
| Lutador                                   | 6  | 2,17 | Chute                | 6  | 3,00 |
|   |    |      | Porrada              | 9  | 3,44 |
|   |    |      | Vitória              | 10 | 4,20 |

Figura 10. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre do grupo masculino, sem vivência com as Lutas.

O quadrante apresentado na Figura 8 traz um núcleo similar ao encontrado no total do corpus masculino, exibindo os termos Força e Porrada como os mais sólidos da RS. O termo Sangue aparece como o mais repetido e mantendo sua proximidade do núcleo. Na região periférica encontramos apenas mais dois elementos: Bater e Raiva. Podemos perceber mais uma vez que todos os elementos dessa RS se relacionam com a agressividade e a violência.

| <3,0 ordem média de evocação ≥3,0 |    |      |                 |    |      |
|-----------------------------------|----|------|-----------------|----|------|
| Força                             | 18 | 2,78 | Sangue          | 30 | 3,70 |
| Porrada                           | 20 | 2,30 |                 |    |      |
| Frequência < 18                   |    |      | Frequência ≥ 18 |    |      |
| Bater                             | 11 | 1,82 | Raiva           | 13 | 3,31 |

Figura 11. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre do grupo masculino com vivência com as Lutas.

Na figura 12 observamos a possível RS encontrada no corpus feminino sem vivência com as lutas, onde surge como termo central: Soco. Esse termo se encontra sozinho compondo o núcleo da RS desse grupo. Como elementos periféricos mais próximos desse núcleo central encontramos Briga, Força e Sangue, cabendo destaque ao número de vezes que o termo Sangue se repete em todas as RS encontradas nos grupos femininos.

O termo Esporte se repetiu poucas vezes na evocação, o que acabou por classifica-lo como um elemento periférico, no entanto é importante observar que no critério de classificação por ordem de importância, esse apresenta o resultado mais expressivo do quadrante. Infelizmente o número de alunos que relaciona o termo Soco as lutas está acima do dobro daqueles que relacionam Esporte, mostrando que aspectos violentos predominam sobre outras possíveis faces dessa prática.

| <3,0 ordem média de evocação ≥3,0 |    |      |           |                 |      |
|-----------------------------------|----|------|-----------|-----------------|------|
| Soco                              | 17 | 2,82 | Briga     | 13              | 3,46 |
|                                   |    |      | Força     | 11              | 3,27 |
|                                   |    |      | Sangue    | 26              | 3,04 |
|                                   |    |      |           | Frequência ≥ 11 |      |
| Frequência < 11                   |    |      |           |                 |      |
| Esporte                           | 8  | 1,38 | Bater     | 8               | 3,50 |
|                                   |    |      | Chute     | 6               | 3,00 |
|                                   |    |      | Dor       | 10              | 3,00 |
|                                   |    |      | Jiu-jitsu | 6               | 3,18 |
|                                   |    |      | Porrada   | 9               | 3,00 |

Figura 12. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre do corpus feminino sem vivência com as lutas.

A seguir, na figura 13, surgem dois novos elementos compondo o núcleo desta RS, além do termo Força repetido anteriormente. Os termos Ódio e Estresse, que aparecem no quadrante superior esquerdo como componentes do que seria o núcleo central desta RS, evidenciam sentimentos agressivos e ruins relacionados a prática, o que é ainda mais preocupante quando consideramos o fato de que se trata de um corpus que declarou ter vivenciado as lutas.

Surgem nesse quadrante como elementos que também podemos considerar como núcleo dessa RS, pela classificação de importância, os termos Briga e Porrada. O termo Porrada é um elemento recorrente no núcleo de todo o corpus, seguido por Briga que apesar da presença contínua como elemento periférico, surge pela primeira vez de forma central. Ambos os termos não podem ser considerados construções conceituais da luta como prática esportiva, estando relacionados a um olhar mais pueril e violento do objeto.

| <3,0 ordem média de evocação ≥3,0 |    |      |                |    |      |
|-----------------------------------|----|------|----------------|----|------|
| Estresse                          | 7  | 2,57 | Briga          | 8  | 3,00 |
| Força                             | 10 | 2,60 | Porrada        | 7  | 3,00 |
| Ódio                              | 8  | 2,38 | Raiva          | 8  | 3,13 |
|                                   |    |      | Sangue         | 15 | 3,47 |
|                                   |    |      | Soco           | 7  | 3,29 |
|                                   |    |      | Frequência ≥ 7 |    |      |
| Frequência < 7                    |    |      |                |    |      |
| Defesa                            | 4  | 1,50 | Chute          | 5  | 3,60 |
| Jiu Jitsu                         | 5  | 2,60 | Ganhar         | 4  | 3,25 |

Figura 13. Quadrantes de distribuição dos elementos da evocação livre do corpus feminino que vivenciou as lutas

Na tabela a seguir (tabela 3) apresentamos os termos evocados como possível núcleo central de cada grupo, possibilitando observar sua reincidência nos diferentes grupos. De acordo com a tabela, observamos que foram evocados com maior frequência os termos Força, Porrada e Soco, sendo que o termo Força não aparece como núcleo apenas no grupo feminino sem vivência com as lutas, mas presente nesse grupo como um elemento periférico próximo.

Certamente a presença marcante desses três elementos é um importante indicador de como esse conteúdo vem sendo representado. A Força, é sim uma valência física importante na luta, e surge curiosamente como a única aptidão física evocada. Possivelmente a evocação da Força está relacionada ao fato das lutas serem esportes de contato físico e oposição direta, onde a vitória está condicionada a submissão do adversário, o que pressupõem uma relação de força bruta.

O segundo elemento mais presente enquanto núcleo central é Porrada, que aponta uma emersão de sensações hostis, possivelmente relacionadas a agressividade ou comportamentos violentos. O termo Porrada pode caracterizar variados golpes contundentes, que podem ser

deferidos inclusive com o uso de armas brancas contundentes<sup>9</sup>. É importante destacar que Porrada não é um termo técnico das lutas, deixando claro que ao evocar esse elemento como um elemento central, o corpus da pesquisa aponta um desconhecimento técnico do que seriam as lutas enquanto conteúdo da Educação Física. O mesmo ocorre com o terceiro elemento que emerge como recorrente no núcleo central das RS dos grupos pesquisados, o termo Soco.

Soco surge como um sinônimo do que podemos considerar Porrada, e parece apresentar alguma relação concorrente de centralidade com esse termo. Os grupos que apresentam Soco como elemento central são predominantemente aqueles que não apresentam o termo Porrada, e no único grupo (feminino♀ total) que ambos estão presentes, o termo Porrada aparece mais fraco, localizado já no quadrante superior direito (Figura 9).

Observando a relação concorrente entre os termos Porrada e Soco nos diferentes grupos, referindo-se àqueles com e sem vivência na prática das lutas, notamos que o termo Porrada está presente naqueles que afirmam vivência na prática, enquanto o termo Soco está presente entre aqueles sem vivência. Observando essa mesma relação entre os gêneros, encontramos a presença mais forte do termo Porrada no grupo masculino e do termo Soco no grupo Feminino.

Em seguida o elemento Sangue emerge como central apenas no grupo feminino sem vivência com as lutas, no entanto, esse é o termo que mais se repete em todos os quadrantes, tendo sido evocado um total de 88 vezes, o que significa dizer que 40,18% dos entrevistados citaram sangue em sua evocação. Sangue parece ser um elemento sem força, porém muito presente nas RS de lutas.

O grupo feminino que declarou vivência na prática, curiosamente apresentou mais três elementos: Briga; Estresse; e Ódio. Esses elementos não emergiram em nenhum outro grupo e se apresentam como percepções ruins relacionadas a prática, o que é preocupante por se tratar de um grupo que declarou ter vivenciado as lutas.

---

<sup>9</sup> Arma Branca contundente se refere a qualquer objeto não perfurante, cortante, ou de arma de fogo, utilizado para ferir alguém em ações de defesa ou ataque, independente de levar a morte ou não.

Tabela 04. Grupos de diferenciação e termos evocados como possível Núcleo Central de cada grupo

| <b>Grupos/Termos</b> | <b>Força</b> | <b>Porrada</b> | <b>Soco</b> | <b>Sangue</b> | <b>Briga</b> | <b>Estresse</b> | <b>Ódio</b> |
|----------------------|--------------|----------------|-------------|---------------|--------------|-----------------|-------------|
| ♂ <i>total</i>       | <b>X</b>     | <b>X</b>       |             |               |              |                 |             |
| ♀ <i>total</i>       | <b>X</b>     | <b>X</b>       | <b>X</b>    |               |              |                 |             |
| ♂ <i>s/ vivência</i> | <b>X</b>     |                | <b>X</b>    | <b>X</b>      |              |                 |             |
| ♂ <i>c/ vivência</i> | <b>X</b>     | <b>X</b>       |             |               |              |                 |             |
| ♀ <i>s/ vivência</i> |              |                | <b>X</b>    |               |              |                 |             |
| ♀ <i>c/ vivência</i> | <b>X</b>     | <b>X</b>       |             |               | <b>X</b>     | <b>X</b>        | <b>X</b>    |

Na tabela abaixo (Tabela 4) podemos observar os elementos periféricos que surgem nos diferentes grupos de sexo, destacando-se os termos Esporte, Bater, Jiu-Jítsu e Raiva, que se repetem em ambos os grupos. O Esporte se repete 24 vezes no total e apresenta uma alta classificação na ordem de importância, aparentemente sendo o elemento periférico mais forte dessa RS, o que pode ser um sinal de que os entrevistados classificam a luta como uma modalidade esportiva. Outro indicativo dessa relação é o surgimento do termo Jiu-jítsu, que se repete 20 vezes, e se refere a uma modalidade específica de esporte, que ao que parece é o mais praticado pelos entrevistados. Os termos Bater e Raiva surgem como percepções negativas relacionadas as lutas, possivelmente atreladas a violência e agressividade.

Nos elementos periféricos que se seguem, observamos que o corpus do gênero masculino apresenta elementos relacionados a sensações e percepções positivas – Disciplina, Ganhar, Lutar e Vitória – enquanto o feminino já apresenta periféricamente elementos relacionados a sensações e percepções negativas da prática – Coragem, Boxe, Dor, Ódio e Chute.

Tabela 05. Termos evocados como possíveis elementos periféricos, total e divididos por sexo

|                  | <b>Masculino</b>       |                    | <b>Feminino</b>        |                    | <b>Total</b>           |                    |
|------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
|                  | <b>Nº de evocações</b> | <b>Ordem média</b> | <b>Nº de evocações</b> | <b>Ordem média</b> | <b>Nº de evocações</b> | <b>Ordem média</b> |
| <i>Esporte</i>   | 13                     | 2,62               | 11                     | 1,64               | 24                     | 2,13               |
| <i>Jiu-jítsu</i> | 9                      | 2,67               | 11                     | 2,91               | 20                     | 2,79               |
| <i>Bater</i>     | 16                     | 1,88               | 10                     | 3,20               | 26                     | 2,54               |
| <i>Raiva</i>     | 17                     | 3,47               | 12                     | 3,42               | 29                     | 3,44               |



|                   |    |      |    |      |    |      |
|-------------------|----|------|----|------|----|------|
| <i>Disciplina</i> | 13 | 1,92 | -  | -    | 13 | 1,92 |
| <i>Coragem</i>    | -  | -    | 8  | 2,00 | 8  | 2,00 |
| <i>Ganhar</i>     | 13 | 2,39 | -  | -    | 13 | 2,39 |
| <i>Boxe</i>       | -  | -    | 8  | 2,38 | 8  | 2,38 |
| <i>Dor</i>        | -  | -    | 13 | 2,69 | 13 | 2,69 |
| <i>Lutar</i>      | 10 | 2,40 | -  | -    | 10 | 2,40 |
| <i>Ódio</i>       | -  | -    | 10 | 2,50 | 10 | 2,50 |
| <i>Vitória</i>    | 14 | 4,43 | -  | -    | 14 | 4,43 |
| <i>Chute</i>      | -  | -    | 11 | 3,27 | 11 | 3,27 |

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar no correr dos resultados o perfil e os diferentes elementos representacionais relacionados ao termo indutor Lutas por parte do alunado do segundo segmento da rede pública municipal de Angra dos Reis- RJ. Emergiram como possível núcleo central, nos diferentes grupos, diversos termos entre os quais podemos destacar: Força; Porrada; Soco; e Sangue.

A estrutura da RS exibida no corpus da pesquisa, apresenta em todos os grupos, elementos que a relacionam fortemente a uma prática que demanda agressividade, despertando em especial no grupo feminino sensações negativas como dor, ódio, estresse e raiva. Conforme sinalizado, na revisão literária, a agressividade é um elemento importante na prática esportiva, quando em sua classificação funcional. Dentre os elementos do núcleo central, apenas um parece indicar a relação do termo indutor com a agressividade funcional, o termo Força. Os demais termos que emergiram no núcleo dos diversos grupos (Soco, Sangue, Briga, Estresse e Ódio) parecem estar relacionados a agressividade hostil, em maioria como um comportamento violento ou como consequência dele.

Surgem também, perifericamente, elementos que apontam a relação das lutas com o esporte, indicando que possivelmente esses alunos enxergam as lutas também como prática esportiva. Possivelmente essa relação surge na periferia da representação por se tratar da parte mais volátil dela, sujeita a adaptação aos múltiplos contextos da realidade. Isso pode significar que a luta é um esporte para esses alunos, como pode ser também outras coisas.

A relação desses alunos com a luta mostra-se baseada principalmente nas exibições televisivas da MMA e em segundo plano, baseada na prática extraescolar do Jiu-jítsu. Os resultados apontam que o conteúdo lutas, enquanto elemento da cultura corporal do movimento, vem sendo negligenciado pelos professores de Educação Física, o que justificaria parte da representação que os alunos têm desse objeto. É importante ressaltar que a literatura aponta como uma das principais justificativas dos professores de Educação Física que negligenciam esse conteúdo, a violência.

A exposição a violência gera comportamentos violentos e a MMA, como outros, tem sido utilizada pela mídia como uma forma de veiculação da violência. É importante destacar

que a violência é um fenômeno cotidianamente presente em nossa sociedade e exatamente por isso deve ser instrumentalizado pela escola, que não pode de forma alguma ignorar o tema buscando distanciamento dele. A instrumentalização da agressividade é fundamental para o controle epidêmico da violência.

Entre os grupos que declararam vivência prática das lutas e os que declararam não terem vivenciado, observa-se diferença no gênero feminino. O corpus feminino que vivenciou a prática apresenta em seu quadrante um número maior de sensações ruins relacionadas ao termo indutor, além de uma centralidade maior desses elementos. Esse resultado indica que a prática vivenciada por esse grupo pode não ter sido uma experiência positiva. Chama a atenção o fato dos elementos mais fortes apresentados por esse grupo em seu núcleo central (Força, Estresse, Ódio), estarem ligados a consequências do comportamento violento e não corresponderem a comportamentos violentos em si. Vale ressaltar que o comportamento agressivo se manifesta nesse gênero, predominantemente, de forma não física, podendo esses sentimentos serem decorrentes de frustrações na prática.

Com tudo podemos considerar que a RS das lutas se apresenta fortemente relacionada a agressividade e violência, estigmatizando essa prática, o que em grande parte tem como causa e ao mesmo tempo efeito a negligência desse conteúdo nas aulas de Educação Física. A violência é fenômeno constante em nossa sociedade e a agressividade praticamente uma exigência de nosso modelo social, sendo assim, ambos deveriam ser temas de intervenção pedagógica na escola.

Deixo ao fim desse trabalho, para o leitor a reflexão sobre o tema, aos colegas professores o alerta quanto a importância desse conteúdo nas escolas, e aos pesquisadores a curiosidade inata de aprofundamento do tema em futuros estudos, sugerindo a investigação da RS das lutas para professores de modalidades esportivas de combate e praticantes experientes dessas modalidades.

## 6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abric, J. C. (1994). Lesreprésentationssociales: aspectsthéoriques. *Pratiques sociales et représentations*, 2, 11-37.
- \_\_\_\_\_. (2000) A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. rev. Goiânia: AB Ed. 2000. 307
- Almeida, A. D. O. (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- Alves, G. L. (2015). A produção da escola pública contemporânea. *Autores Associados*. Editora Autores Associados LTDA.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53.
- Aquino, J. G. (1996). Indisciplina na escola. *Grupo Editorial Summus*.
- Araújo, A. C., & Viana, M. A. (2008). A violência e suas complexidades: reflexões e contribuições possíveis a partir do trabalho com profissionais da educação. *Revista Chão da Escola*. Curitiba, 7, 14-22.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. prentice-hall.
- Barbosa, T. C. (2012) MMA (MixedMartialArts) *Esporte ou Violência? Visão dos Profissionais e dos Estudantes de Educação Física*. Monografia (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Licenciatura em Educação Física, Rio de Janeiro.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression: Perspectives in social psychology*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Barreira, C. R. A. (2017). A norma sensível à prova da violência: o corpo a corpo em disputa sob a ótica fenomenológica em psicologia do esporte. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 23(3), 278-292.
- Barros, A. M., & Gabriel, R. Z. (2011) Lutas. In: Darido, S. C. (Org.). *Educação física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo, Phorte, 75-96.
- Beck, D., & Bosshart, L. (2003). Sports and media. *Communication Research Trends*, 22(4).
- Becker, B. (1996). La influencia de la educación física y el deporte en los niveles de ansiedad y de agresividad de alumnos adolescentes. *Educación física Chile*, (239), 12-17.
- Becker, B., & Samutski, D. (1998). *Manual de treinamento psicológico para o esporte*. Feevale.

- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(3), 359.
- Berkowitz, L. (1969). Resistance to improper dependency relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(3), 283-294.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. Editora Movimento.
- Betti, M. (2001). Esporte na mídia ou esporte da mídia?. *Motrivivência*, (17).
- \_\_\_\_\_. (2009) *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Unijuí.
- Bidutte, L. C., Azzi, R. G., Raposo, J. J. B. V., & Almeida, L. S. (2005). Agressividade em jogadores de futebol: estudo com atletas de equipes portuguesas. *Psico-USF*, 10(2), 179-184.
- Bracht, V. (2005) *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí..
- Brandão, C.R. (1981) *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos*. Brasília.
- Breda, M. (2010) *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte.
- Bredemeier, B. J. (1983). Athletic aggression: A moral concern. In *Sports violence* (pp. 47-81). Springer, New York, NY.
- Capinussú, J. M. (1997). *Comunicação e transgressão no esporte* (Vol. 25). Ibrasa.
- Carpeggiani, J. C. (2004) *Lesões no jiu-jítsu: estudo em 78 atletas*.
- Carreiro, E. A. (2005) Lutas. In: Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. *Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica*. Grupo Gen-Guanabara Koogan.
- Chauí, M. (2003). A Filosofia como vocação para a liberdade. *Estudos Avançados*, 17(49), 07-15. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18394.pdf> > Acesso em: 10 jan, 2019.
- Celeti, F. R. (2012). Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. *Revista Saber Acadêmico*, 13, 29-32.
- Correia, W. R., & Franchini, E. (2009). Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 16(1), 01-09.
- Daólio, J. (2007). O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 29(1).
- Darido, S. C. (1999). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Topazio.
- \_\_\_\_\_. (2004). Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. Darido, SC; Maitino, EM *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação.

- Darido, S. C., & De Souza, O. M. (2007). *Para ensinar educação física*. Papirus Editora.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2000). *Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica*. Grupo Gen-Guanabara Koogan.
- De Marco, A., & Junqueira, F. C. (1995). Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação esportiva. *Educação física escolar: ser... ou não ter*, 87-103.
- De Oliveira, M. (2012). O conceito de representações coletivas: uma trajetória da Divisão do Trabalho às Formas Elementares. *Debates do NER*, 2(22), 67-94.
- Del Vecchio, F. B., & Franchini, E. (2006). Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: *Bibliética*, 1, 99-108.
- Deschamps, J-C., & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes
- Dieb, M. H. (2006). O currículo oculto e o fracasso escolar: uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saberê.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social: études sur l'organisation de sociétés supérieures*. F. Alcan.
- Durkheim, E. (1978). O que é fato social. *As regras do método sociológico*, 6.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- Duveen, G. (2003). Introdução: o poder das idéias. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*, 7-13.
- Elias, N., Dunning, E., & e Silva, M. M. A. (1992). A busca da excitação.
- Elias, N.O (1993) Processo civilizador: formação do Estado e civilização. v. 2 - 2 ed. - Rio de Janeiro: J. Zahar4.
- Ferreira, H. S. (2006). As lutas na educação física escolar. *Revista de educação Física*, 135, 36-44.
- Franco, M. L. P. B., & Varlotta, Y. M. D. C. L. (2004). As representações sociais de professores do ensino médio. *Estudos em avaliação educacional*, 15(30), 17-28.
- Geen, R. G. (1998). Processes and personal variables in affective aggression. In *Human aggression* (pp. 1-21).
- Ghiraldelli, P. (1991). *Educação física progressista* (Vol. 10). Edições Loyola.
- Giaretta, D. G., & Fagundez, F. (2015). Aspectos psicológicos do puerpério: Uma revisão. *Psicologia*. pt, 1-8.
- Gill, D.L. (2000). Psychological dynamics of sport and exercise. *Champaign, IL: Human Kinetics*.

- Guimarães, S. E. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In E. Boruchovith & J.A Bzuneck (Orgs) *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, 78-95.
- Guttman, A. (2004). *From ritual to record: The nature of modern sports*. Columbia University Press.
- Husman, B. F., & Silva, J. M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. *Psychological foundations of sport*, 246-260.
- Jagietto, W., & Dornowski, M. (2011). Martial arts in the opinions of students at the Faculty of Physical Education. *Archives of Budo*, 7(2), 55-59.
- Jodelet, D. (1990) "Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie". In: Moscovici, S. (org) *Psychologies sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001) Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, 17-44.
- Julia, D. (2001) A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Lançanova, J. E. S. (2006) *Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas*.
- Libâneo, J. C. (2001). *Democratização da escola pública* (Vol. 1). Edições Loyola.
- Marques, R. F. R., de Almeida, M. A. B., & Gutierrez, G. L. (2008). A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência de mercantilização a partir do final da Guerra Fria. *Encontro da Asociación Latino Americana de Estudios Sociales Del Deporte*, 1, 1-8.
- Marriel, L. C., de Asis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Mazzoni, A. V., & de Oliveira Junior, J. L. (2011). Lutas: da pré-história à pós-modernidade. *Alexandre V. Mazzoni e Jorge Luiz de Oliveira Junior. GEPEF-USP-São Paulo*.
- Melo, V. A. (2018). *Dicionário do esporte no Brasil: do século XIX ao início do século XX*. Autores Associados.
- Minayo, M. C. D. S. (1995). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *Textos em representações sociais*, 2, 89-111.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Trad. de Álvaro Cabral. Zahar.
- \_\_\_\_\_. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 45-66.
- Moscovici, S. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público. *Petrópolis: Vozes*.
- Naiff, L. A. M. & Naiff, D. G. M. (2008). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 402-407.

Nascimento, P. R. B., & Almeida, L. D. (2007). A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, 13(3).

Njaine, K. (2004). Violência na mídia e seu impacto na vida dos adolescentes: reflexões e propostas de prevenção sob a ótica da saúde pública (Doctoral dissertation).



- Obminski, Z., Klodecka-Rozalska, J., & Stupnicki, R. (1998). Effects of competition on cortisol and testosterone concentrations and on state anxiety. *Coaching and Sport Science Journal*, 3, 19-21.
- Oliveira D. C., Marques S. C., Gomes A. M. T & Teixeira M. C. T. V. (2003) *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais* [No Prelo].
- Olivier, J. C. (2000). Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola.
- Osti, A., Silveira, C. A. F., & Brenelli, R. P. (2013). Representações sociais—aproximando Piaget e Moscovici. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 5(1), 35-60.
- Paraná, Estado (2006). Educação física: ensino médio. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.
- Parlebas, P. (1990). Contribution de l'éducation motrice au développement de la personnalité. *P. Parlebas s'Activités physiques et éducation motrice. Dossiers EPS*, 4, 60-75.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.
- Pires, G. D. L., & Neves, A. D. (2002). O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. *Didática da educação física*, 2(2), 53-98.
- Proni, M. W. (2008). A reinvenção dos Jogos Olímpicos: um projeto de marketing. *Esporte e Sociedade*, 3(9), 1-35.
- Rangel, I. C. A., & Darido, S. C. (2005). Jogos e brincadeiras. *SC Darido & ICA Rangel, Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*, 155-175.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2011). Social representation theory. *Handbook of theories of social psychology*, 2, 477-497.
- Rodrigues, J. V. D. M. S., Araújo, F. L. M., Columá, J. F., & Triani, F. S. (2018). Jiu-jitsu brasileiro: notas sobre a transposição da arte marcial para o esporte espetáculo. *Arquivos de Ciências do Esporte*, 6(1).
- Rosa, T. S.; Ruffoni, R.; Luna, I. Lutas na escola: valiosa ferramenta pedagógica para o segundo segmento do ensino fundamental. *International Federation of Physical Education*, v. 20, n. 10, 2013.
- Ruffoni, R. (2004). Análise metodológica da prática do Judô. *Mestrado em Ciência da Motricidade Humana. Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro*.
- Ruffoni, R.; dos Anjos, R. C. (2015) Lutas na infância: da iniciação à reflexão competitiva. In: VIANNA, José Antonio. *Lutas*. São Paulo: Editora Fontoura, 39-67.
- Rufino, L. G. B., & Darido, S. C. (2011). A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: Necessidade ou tradição?. *Pensar a Prática*, 14(3).

- \_\_\_\_\_. (2015). O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Journal of Physical Education*, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.
- Sá, C. P. (2002) *Núcleo central das representações sociais* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2011). Sobre o pensamento social e sua gênese: algumas impressões. In: A. M. O. Almeida; M. F. S. Santos & Z. A. Trindade (Orgs.) *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 283-304). Brasília: Technopolitik.
- Samulski, D., & Noce, F. (2002). Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. *Rev Bras Med Esporte*, 8(4), 157-166.
- Sibilia, P. (2012). Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. *Rio de Janeiro: Contraponto*.
- Soares, C. L. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez Editora.
- Spink, M. J. P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308.
- Spósito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Starepravo, F. A., & Mezzadri, F. M.. (2003) Esporte, relações sociais e violências. *Motriz*, v. 9, n. 1, p. 49-52.
- Starepravo, F. A., & Nunes, R. S. (2015) Surgimento do esporte moderno e o processo civilizador. *Retirado\_de: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/FernandoAugustoStarepravo.pdf>*. Acesso em 17 de novembro de 2018.
- Tajfel, H., Fraser, C., & Jaspars, J. M. F. (Eds.). (1984). *The Social Dimension: Volume 1: European Developments in Social Psychology* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Tenenbaum, G., Singer, R. N., Stewart, E., & Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *The Sport Psychologist*, 11(1), 1-7.
- Tubino, M. J. G. (2001). *Dimensões sociais do esporte*. Cortez Editora.
- Vala, J; Castro, P. (2013) Pensamento social e representações sociais. In Vala, J. & Monteiro, B.(orgs.). *Psicologia Social*. (pp.569-602). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2012). Martial arts and youth: an analysis of contextual factors. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 237-241.
- Virgílio, S. (1994). *A arte do judô*. Ed. Rígel.
- Wainberg, J. (2010). Mídia e Violência: a luta contra a desatenção e a sonolência das massas. ' A *Violência na Sociedade Contemporânea*. Edipucrs (ebook), 138-160.
- Weinberg, R. S.; Gould, D. (2008) *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: *Artmed*.
- Weishaupt, M. (2005) *História do esporte: a contribuição de Richard Mandell*. Proni Unicamp, ANPUH – XXIII *Simpósio Nacional de História* – Londrina.

Wolff, F. (2004). Quem é bárbaro. Civilização e barbárie. São Paulo: Companhia das Letras, 177.

Wurman, R. S. (2005) Ansiedade de Informação 2. *São Paulo: Editora de Cultura.*

## **7 ANEXO I – Escolas onde foi feita a pesquisa**

- Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha  
R. Nova Esperança - Campo Belo, Angra dos Reis - RJ, 23934-005
- Escola Municipal Tereza Pinheiro de Almeida  
Praça Santos Dumont - Japuiba, Angra dos Reis - RJ, 23900-000
- Escola Municipal Tania Rita de Oliveira  
Av. São José S/N – Belém, Angra dos Reis – RJ
- Escola Municipal Prefeito Francisco Pereira Rocha  
Rua Prefeito Joao Gregorio Galindo, 2920 - Morro Da Cruz, Angra dos Reis – RJ

## 8 ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

O(a) aluno(a), sob sua tutela, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Representação Social das Lutas”, desenvolvida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, conduzida pelo professor mestrando Thiago Rosa sob a orientação do professor Dr. Denis Naiff. Este estudo tem por objetivo principal investigar a Representação que alunos do segundo segmento do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, tem acerca das lutas.

A participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento, o aluno poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. NÃO haverá qualquer vantagem compensação financeira decorrente da participação no presente estudo.

A participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário auto-preenchível que será aplicado na sua instituição pública de ensino, entretanto, qualquer dúvida poderá ser esclarecida pelo aplicador e/ou pesquisador responsável que acompanhará o processo. Todo o procedimento deverá levar em média dez minutos e NÃO será danoso a saúde em nenhum aspecto.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde com a participação do aluno nesta pesquisa, assine ao final desse documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Com Quem Você Deve Entrar em Contato em Caso de Dúvida:

Se você tem alguma questão ou dúvidas sobre a pesquisa você pode entrar em contato com o Prof. Esp. Thiago Rosa, celular: (21) 96442-0988, e-mail: thiago.rosaef@gmail.com ou Prof. Dr Denis Naiff no Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ, BR 465, Km7, CEP: 23890-000

Declaração de Consentimento

Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendo que estou livre para decidir pela não participação do tutelado nesta pesquisa.

Receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

---

Nome do participante

---

Data

## 9 ANEXO III – Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Representação Social das lutas”. Este estudo tem por objetivo principal investigar a Representação que alunos do segundo segmento do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, tem acerca das lutas.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você irá responder a um questionário auto-preenchível com perguntas abertas e fechadas que foram cuidadosamente elaboradas para as finalidades deste estudo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Thiago de Sousa Rosa

Endereço: Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ, BR 465, Km7, CEP: 23890-000

COMITÊ DE ÉTICA DA UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220



## 10 ANEXO IV – Instrumento de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

APENAS PARA O USO DA EQUIPE

Data: |\_\_| |\_\_| | / |\_\_| |\_\_| | / |\_\_| |\_\_| |\_\_| |\_\_|

Local: \_\_\_\_\_

Aplicador: \_\_\_\_\_

Hora de início: |\_\_| |\_\_| |: |\_\_| |\_\_| | Hora de término: |\_\_| |\_\_| |: |\_\_| |\_\_| |

Preenchimento com interrupção

Aplicado como entrevista

Observações:

---

---

---

---

---

---

---

---

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

ID: |\_\_\_\_\_|

## Instruções

- ✓ Atenção, a instrução para o preenchimento da primeira parte desse instrumento será oral.
- ✓ Por favor, **responda com atenção e seriedade**, sua resposta é muito importante para a veracidade desse trabalho.
- ✓ Esteja atento as instruções do aplicador, ao final da explicação **ele anunciará a palavra chave que servirá de gatilho para as suas respostas.**
- ✓ **Não deixe nenhum item em branco**, é importante que responda a todas as perguntas ainda que de forma aproximada.
- ✓ Em caso de qualquer dúvida sobre o procedimento **consulte imediatamente o aplicador.**

**Obrigado!**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

A seguir irei escrever no quadro uma palavra, que servirá como TERMO INDUTOR. Então você escreverá abaixo, em cada linha, as cinco primeiras palavras que vierem a sua cabeça relacionadas ao termo escrito.

Após escrever as palavras você irá enumerar (dentro do “□”), em ordem de importância do 1 ao 5 (onde o “1” é o mais importante e o “5” o menos importante).

|                          |       |                          |
|--------------------------|-------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <hr/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <hr/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <hr/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <hr/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <hr/> | <input type="checkbox"/> |

## Instruções

- ✓ Por favor, **leia todas opções de resposta até o final**, antes de responder a cada pergunta.
- ✓ Mesmo que você não se lembre, com precisão, da situação abordada na pergunta, **tente responder da forma mais aproximada possível**. Não deixe perguntas ou itens em branco.
- ✓ Para todas as perguntas, **há sempre uma resposta que se aplica melhor ao seu caso**.
- ✓ Note que **o questionário possui perguntas na frente e no verso**, favor preencher todas as questões com atenção.

**Qualquer dúvida consulte o aplicador.**

**Obrigado!**

Sexo:  Feminino  Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade (ano de ensino): \_\_\_\_\_

Você participa das atividades propostas pelo professor nas aulas de educação física?

Sim  Não

Quais as atividades apresentadas com maior frequência pelo professor nas aulas de Educação Física?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Você já praticou alguma forma de luta?

- Sim, fora da escola  
 Sim, nas aulas de educação física  
 Sim, em ambos  
 Não

Você gostaria de praticar lutas?

Sim  Não

Por que?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Já assistiu algum evento, aula, competição ou programas de televisão relacionados as modalidades esportivas de luta?

Sim                       Não

Caso sim, especifique (o que você assistiu? Qual tipo de luta?).

---

---

---

Na sua opinião, as pessoas que praticam alguma modalidade esportiva de luta são violentas?

Sim                       Não

**MUITO OBRIGADO(A) POR SUA COLABORAÇÃO!**

Por favor, sinta-se à vontade para deixar comentários.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Deseja receber os resultados dessa pesquisa? Favor entrar em contato com o pesquisador responsável Thiago Rosa através do e-mail:

**thiago.rosaef@gmail.com**

