

Precariedade, testes de aptidão física e pedagogia crítica: uma abordagem responsiva

RESUMO

Neste artigo, argumento que o campo da Educação Física está em constante estado de precariedade causado por forças sociais externas. Essas forças poderosas têm a capacidade de produzir condições que deixam o campo (e as pessoas que o compõem) em condições de instabilidade, vulnerabilidade e insegurança. Como forma de ilustrar isso, primeiro mapeio alguns dos diferentes laços que o teste de aptidão tem com entidades culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade. Mostro então como as articulações entre essas relações podem produzir efeitos negativos para o campo da Educação Física, seus professores e os (diversos) jovens que o compõem. Argumento que o uso da pedagogia crítica é a melhor maneira de ensinar fitness e testes de condicionamento físico com jovens. Usando uma pedagogia responsiva, defendo que os jovens podem desenvolver as habilidades para serem “capazes de responder” às precariedades que enfrentam devido aos testes de aptidão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Saúde; Bem-estar; Equidade

Dillon Landi

PhD (University of Auckland)
University of Strathclyde,
The School of Education,
Glasgow, United Kingdom
dillon.landi@strath.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-5767-3797>

Tradução:

Felipe Quintão de Almeida
Karen Lorena Gil Eusse

Precarity, fitness testing and critical pedagogy: a response-able approach

Abstract

In this paper, I argue the field of physical education is in a constant state of precarity brought on by external societal forces. These powerful forces have the ability to produce conditions that leave the field (and the people that comprise it) in conditions of instability, vulnerability, and insecurity. As a way to illustrate this, I first map some of the different ties that fitness testing has with cultural, social, political, and economic entities in society. I then show how the articulations between these relationships can produce negative affects for the field of physical education, its teachers, and the (diverse) young people that comprise it. I argue the use of critical pedagogy is a better way to go about teaching fitness and fitness testing with young people. Using a Response-able Pedagogy approach, I argue that young people may develop the skills to be ‘Able to Respond’ to the precarities they face due to fitness testing.

Keywords: Physical education; Health; Wellbeing; Equity

Precariedad, prueba de aptitud física y pedagogía crítica: un abordaje responsivo

Resumen

En este artículo, argumento que el campo de la Educación Física está en constante estado de precariedad provocado por fuerzas sociales externas. Estas fuerzas poderosas tienen la capacidad de producir condiciones que dejan el campo (y las personas que lo componen) en condiciones de inestabilidad, vulnerabilidad e inseguridad. Como forma de ilustrar esto, primero demuestro algunos de los distintos lazos que el test de aptitud física tiene con entidades culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad. Demuestro, entonces, como las articulaciones entre estas relaciones pueden producir efectos negativos para el campo de la Educación Física, sus profesores y los (diferentes) jóvenes que lo componen. Argumento que el uso de la pedagogía crítica es la mejor manera de enseñar fitness y test de condicionamiento entre los jóvenes. Usando una pedagogía responsiva, defiendo que los jóvenes pueden desarrollar las habilidades para responder a las precariedades que enfrentan debido a las pruebas de aptitud física.

Palabras-clave: Educación física; Salud; Bienestar; Equidad

INTRODUÇÃO

A Educação Física mais uma vez se encontra em crise. Disposições filosóficas e tendências sociais estão conspirando para roubar a alma de nossa profissão. A natureza e o significado da Cinesiologia correm o risco de se perder. Compreendo que um pragmatismo filosófico e um materialismo cultural, juntamente com uma preocupação primordial com a saúde e o bem-estar, engendraram esta crise (HAWKINS, 2008, p. 345).

Em 2008, Hawkins afirmou que a Educação Física dos Estados Unidos esteve repetidamente em diferentes “pontos de crise” impulsionados por forças sociais, políticas e econômicas externas. Ao fazer isso, ele argumentou que a “alma” do campo é vulnerável – ou fora de seu próprio controle – porque diferentes circunstâncias sociais restringiram o trabalho dos professores de Educação Física. Ele continuou argumentando que parte do problema é que alguns estão dispostos a comprometer os objetivos educacionais da área para obter capital financeiro e cultural alinhado às agendas de promoção da saúde. De fato, Kirk (2020) traçou esse emaranhado histórico entre Educação Física e promoção da saúde em vários países anglófonos através de eras como o funcionalismo científico, a “nova consciência da saúde”, “exercício como remédio”, entre outros. Para ampliar esses pontos, argumento que o campo da Educação Física está em constante estado de precariedade porque sua existência está sempre atrelada a condições econômicas e sociais que estão fora do controle de nosso campo.

A precariedade é um conceito na pesquisa em Ciências Sociais que é usado para entender a vulnerabilidade produzida devido às condições econômicas (STANDING, 2016). Dessa forma, a precariedade é frequentemente descrita como uma mudança na relação entre o trabalho de uma pessoa e seu capital econômico (ALBERTI, 2018). Em outras palavras, a precariedade é produzida quando há uma mudança na relação entre o trabalho que as pessoas fazem (trabalho) e como são compensadas (por exemplo, dinheiro, benefícios) por esse trabalho. Quando há uma mudança nessa relação, o que se segue são momentos de instabilidade e insegurança na vida das pessoas. A precariedade, então, tem sido enquadrada como a maior vulnerabilidade produzida como resultado do emprego instável.

A precariedade, no entanto, não está relacionada apenas ao emprego. Está relacionado com saúde, segurança, bem-estar e até profissionalização. Além disso, a precariedade não é um termo novo! Kirk (2020) ilustrou que a pesquisa de Bourdieu destacou a relação precária entre emprego instável e resultados individuais de saúde. Kirk (2020) também delineou uma pesquisa da Suécia que ilustrou como a precariedade afeta negativamente o desenvolvimento da identidade, as relações humanas, a felicidade e a espiritualidade das pessoas (NÄSSTRÖM; KALM, 2015). Quando consideramos os comentários de Hawkin em relação à precariedade, não surpreende que a “alma” da Educação Física seja sempre vulnerável porque o cenário social, político e econômico mais amplo influencia o que acontece em nome da Educação Física. Portanto, a precariedade não é apenas uma condição econômica ou trabalhista. Pelo contrário, é um processo social que produz condições instáveis em nosso mundo (BUTLER, 2004).

Neste artigo, defendo que a precariedade (como processo social) teve efeitos negativos no campo da Educação Física e em diversos jovens. Começo explicando por que a precariedade é um processo social e não apenas uma condição econômica. Recorro, então, aos testes de aptidão como exemplo para mostrar como esse processo social precariza a Educação Física. Faço isso ilustrando os efeitos sociais, políticos, econômicos e culturais negativos que os testes de condicionamento físico têm na Educação Física, bem como em diversos jovens. Apesar de causar muitos desses problemas, defendo que o teste de aptidão (como um processo social) é ironicamente apresentado

como a solução para o ambiente precário que ajudou a criar. Em vez de comprometer os objetivos educacionais da Educação Física adotando e alinhando-se às práticas tradicionais de testes de condicionamento físico, defendo que a pedagogia crítica oferece uma abordagem diferente aos testes de condicionamento físico que pode ajudar a ensinar sobre precariedade, saúde e bem-estar, bem como equidade.

Precariedade como um processo social

Ser precarizado é estar sujeito a pressões e experiências que conduzem a uma existência precariada, de viver no presente sem uma identidade segura ou sentido de desenvolvimento alcançado através do trabalho ou estilo de vida (STANDING, 2016, p. 19).

O conceito de precariedade (STANDING, 2016) está sendo adotado e usado em vários campos das Ciências Sociais, incluindo Economia, Sociologia, Educação – e ultimamente – Educação Física (KIRK, 2020). No sentido mais simples, a precariedade é um termo usado para descrever situações de vida que são vulneráveis, instáveis e inseguras, levando a efeitos prejudiciais à saúde e ao bem-estar. O exemplo mais conhecido de precariedade é quando os patrões usam empregos temporários para substituir empregos permanentes (ALBERTI et al., 2018). Ou seja, quando os empresários contratam alguém para concluir um projeto (ou um trabalho) e pagam uma taxa fixa pela conclusão da tarefa, independentemente do tempo que a pessoa trabalha (pense em um motorista do Uber). Além disso, há pouca (se houver) garantia de emprego futuro depois que o “trabalho” for concluído. Portanto, o trabalho tipo “bico” é inseguro (sem garantia), vulnerável (muitas vezes mal pago) e instável (carece de benefícios de longo prazo).

Como muitos campos, a Educação Física não foi protegida da economia “gig”.¹ Kirk (2020) descreveu como o campo já foi “precarizado” por meio de empregos “gig” como professor substituto, usando provedores externos (POWELL, 2015; SPERKA; ENRIGHT, 2018) e usando kits curriculares “prontos” para substituir o professor com instrução desenvolvida (LANDI, FITZPATRICK; MCGLASHAN, 2016). Kirk (2020) também argumentou que provavelmente já estamos trabalhando com crianças (e, de fato, alguns professores) que lutam contra os efeitos da precariedade. Instituições sociais, como habitação governamental, serviços nacionais de saúde e benefícios de desemprego do governo, destinam-se a aliviar os efeitos da precariedade na sociedade (BUTLER, 2009). A escola é uma dessas instituições sociais destinadas a minimizar os efeitos da precariedade. No entanto, as escolas continuam com falta de pessoal, poucos recursos e falta de preparação para lidar com essas questões altamente complexas. Além disso, há ampla evidência que sugere que as escolas podem estar causando danos ainda maiores a diversos jovens (por exemplo, negros, LGBTQ+, imigrantes). Em outras palavras, as escolas provavelmente não apenas não minimizam os efeitos da precariedade, mas também podem exacerbá-los.

Ao mudar o foco para a compreensão da precariedade, desejo remeter o leitor à linguagem de Standing (2016) usada na passagem que iniciou esta seção. Standing (2016) afirmou que as pessoas estão sujeitas a “pressões”, “experiências” e “existência” em um processo para se tornarem ‘precarizaddas’. Há (pelo menos) três razões significativas pelas quais esta passagem é importante. Para começar, Standing (2016) habilmente transitou a precariedade de um adjetivo (uma descrição de condições) para um verbo, ou uma série de processos ativos (pressões, experiências, existência) que constantemente produzem condições vulneráveis. Assim, a precariedade não é uma condição estática (estar em precariedade), mas sim um “estado contínuo” onde as pessoas são ativamente

¹ Economia que se fundamenta no trabalho precarizado (nota dos tradutores).

precarizadas por processos sociais. Deslocar a precariedade de um adjetivo (descrição/condição) para um verbo (processos ativos) permite considerar quais processos sociais produzem vulnerabilidade e instabilidade. Assim, o segundo ponto importante ao usar a precariedade como ferramenta analítica é que devemos nos concentrar nas relações entre várias coisas em nosso mundo (por exemplo, humanos, economia, objetos) em vez de descrever condições. Nessa perspectiva, a precariedade não é apenas uma condição de trabalho, mas sim um processo social (BUTLER, 2004) corporificado e instável.

O último insight de usar a precariedade como uma ferramenta conceitual é considerar os “afetados” desses processos sociais precários no mundo. Dada a diversidade do nosso mundo (por exemplo, raça, gênero, classe social), pessoas diferentes vivenciam esses processos sociais ativos de maneiras únicas e individualizadas. Em outras palavras, a precariedade que um jovem transgênero enfrenta em um vestiário é diferente da precariedade que um jovem negro americano encontra em um vestiário. Portanto, as relações não produzem uma única e estável condição de precariedade (uma forma de ser vulnerável), mas sim múltiplas precariedades (diversas formas de vulnerabilidade). Dessa forma, a precariedade como ferramenta analítica é uma investigação para entender como os processos sociopolíticos, mapeando as diferentes relações nas quais ela entra, produzem uma gama de “efeitos”, “pressões” e “experiências” (STANDING, 2016) que pode causar danos, violência e lesões (econômica, social e fisicamente) em nosso mundo.

Testes de aptidão física como um processo social: mapeando as relações

O teste de aptidão provou ser um tema polêmico na Educação Física (ALFREY; GARD 2014). Existem alguns no campo que apóiam o teste de condicionamento físico vinculado a objetivos educacionais (KEATING, 2003; SILVERMAN; KEATING; PHILLIPS, 2008) porque eles têm a hipótese de que o teste de condicionamento físico pode levar a uma redução nos resultados negativos de saúde (KEATING ET AL., 2020). Por outro lado, há quem defenda que os jovens não gostam de testes físicos (WRENCH; GARRETT, 2008), que eles geralmente são mal executados e sem fins educacionais (ALFREY; LANDI, 2022), que envolvem questões éticas sobre coleta de dados e consentimento (PLUIM; GARD, 2018) e muitas limitações de aferição (CALE; HARRIS, 2009). Assim, uma grande questão paira sobre o debate sobre testes de condicionamento físico: a implementação de testes de condicionamento físico na Educação Física coloca os benefícios potenciais da avaliação acima dos efeitos negativos empiricamente documentados que eles têm sobre (os diferentes) jovens?

Desde a perspectiva de precariedade (STANDING, 2016), é útil conceituar o teste de aptidão física como um processo social, em vez de uma ferramenta de avaliação “neutra”. Para fazer isso, é útil mapear as relações sociais, políticas, econômicas e culturais do teste de condicionamento físico. Socialmente, as organizações de testes físicos (por exemplo, FitnessGRAM®, Cooper Institute) são entidades poderosas que têm laços históricos com corporações (por exemplo, NFL, Campbell's Soup) e organizações profissionais/caritativas (por exemplo, SHAPE America, National Fitness Foundation, National Dairy Council) (BUTLER-WALL, 2015; GARD; PLUIM, 2017). O processo de teste de aptidão exerce um capital social significativo usando esses relacionamentos para expandir e promover seu alcance.

Do ponto de vista político, o teste de condicionamento físico foi exigido por lei em vários países, estados ou regiões, bem como em grandes cidades em todo o mundo (SAFRON; LANDI, 2022). Muitas políticas são resultado de esforços de lobby de empresas, organizações profissionais e pesquisadores que têm interesses financeiros e profissionais investidos em testes de condicionamento físico (por exemplo, SHAPE AMERICA, 2016). Além disso, projetos de pesquisa

financiados pelo governo e documentos de orientação (CENTERS FOR DISEASE CONTROL, 2019) desenvolvidos por esses mesmos grupos de pessoas recomendam explicitamente o teste de condicionamento físico como parte de seus requisitos em solicitações de subsídios. Além disso, programas governamentais, como o Presidential Youth Fitness Program, adotaram esquemas específicos de testes de condicionamento físico (por exemplo, FitnessGRAM) (US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2023). Em outras palavras, o teste de condicionamento físico (como um processo social) tem envolvimento em múltiplas entidades políticas que influenciam as leis, subsídios e políticas que afetam a Educação Física.

Há também vínculos econômicos (financeiros) com os testes de aptidão social. Escolas e sistemas escolares pagam somas substanciais de dinheiro para implementar testes em suas aulas (JETTE et al., 2020). As organizações profissionais lucram ativamente com a venda de recursos e workshops que ajudam os educadores a implementar testes de condicionamento físico nas escolas (CONKLE, 2019). Muitas empresas de testes físicos doam e/ou pagam taxas de publicidade para organizações profissionais para expandir seu alcance de marketing (SHAPE AMERICA, 2023). À medida que as escolas adotam programas de testes físicos, as empresas obtêm maior acesso – e podem lucrar com – dados de saúde dos alunos (DAY et al., 2023). Os pesquisadores que usam esses conjuntos de dados podem obter benefícios financeiros de esquemas de financiamento de bolsas de saúde pública (PLUIM; GARD, 2018). Os pesquisadores ainda publicam seus resultados em periódicos administrados por editoras (por exemplo, Taylor & Francis, Elsevier) que cobram altas taxas dos clientes para ler os artigos. Notavelmente, esses são apenas alguns dos laços financeiros produzidos como parte do processo social de testes de aptidão física na educação física.

Culturalmente, os testes de condicionamento físico costumam estar alinhados aos campos médico e de saúde pública, onde os defensores teorizam que os testes podem levar a melhores resultados de saúde a longo prazo (DAY et al., 2023; KEATING et al., 2020). A relação com a medicina e a saúde pública vincula ostensivamente o teste de aptidão física às “ciências duras” (WELK, 2017) e trabalha para legitimar o campo (JETTE et al., 2020). Apesar dos problemas com os métodos, medições e rigor científico (CALE; HARRIS, 2009), muitos educadores físicos que usam testes de condicionamento físico argumentam que a conexão com a 'ciência' e a 'saúde pública' legitima o campo (ALFREY; GARD, 2014). Portanto, o teste de condicionamento físico aproveita sua relação cultural com a saúde pública e a “ciência” para superar os desafios levantados sobre seu uso nas escolas e na Educação Física de maneira mais ampla.

Ao utilizar a precariedade (STANDING, 2016) como ferramenta analítica, o teste de aptidão é entendido como um vasto processo social que tem produzido relações entre redes sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas relações não são isoladas umas das outras, mas passam a ser importantes em relação umas às outras. Por exemplo, organizações profissionais (relação social) podem fazer parceria com empresas de testes físicos para solicitar subsídios (relação econômica) do governo (relação política) no campo da saúde pública (relação cultural) para realizar pesquisas em Educação Física. A questão aqui é que essas relações produzidas pelo processo social dos testes físicos afetam o que acontece no campo da Educação Física e influenciam as experiências dos (diversos) jovens nas escolas.

Fitness Testing: produzindo precariedades

Ao refletir sobre a afirmação de Hawkins (2008, p. 345) que abriu este artigo, ele foi muito claro sobre o que está afetando a Educação Física: “[...] as tendências da sociedade estão conspirando para roubar a alma de nossa profissão”. As tendências sociais a que Hawkins se refere são os processos sociais que precarizam (STANDING, 2016) o campo da Educação Física e as

pessoas que o compõem (alunos e professores). Por meio desse processo de precarização, o campo fica vulnerável para que forças externas “roubem nossa alma” ou ditam as práticas que acontecem na Educação Física.

Uma tendência social particular que o teste de condicionamento físico produz ativamente na Educação Física é a medicalização (CRAWFORD, 1980) de jovens e seus comportamentos. Por exemplo, a avaliação de condicionamento físico mais utilizada no mundo envia boletins aos pais que classificam os alunos usando os seguintes termos: “zona de condicionamento físico saudável”, “precisa melhorar” e “risco à saúde” (PLOWMAN; MEREDITH, 2013). Esses rótulos são categorias medicalizadas que procuram alertar os alunos de que eles estão “em risco” e precisam mudar seus comportamentos de saúde (BUTLER-WALL, 2015). O teste de condicionamento físico não são uma ferramenta de avaliação “neutra”, mas uma rede sociopolítica que se baseia nas relações culturais com a saúde pública para medicalizar os corpos dos jovens em nome da promoção da saúde pública. Claramente, esta é uma mudança maciça onde os objetivos educativos da Educação Física são substituídos pelos objetivos comportamentais na promoção da saúde pública. Ou, como diz Hawkins, forças externas roubam a alma do campo.

Outra forma de precarização é ilustrada em como os testes de condicionamento físico afetam o cenário econômico e profissional da Educação Física. Por exemplo, alguns locais não apenas exigem testes de condicionamento físico para todos os alunos, mas também usam esses resultados para avaliar os professores (NYC DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022). Apesar das inúmeras falhas com o teste (CALE; HARRIS, 2009), da falta de recursos para conduzir o teste de condicionamento físico adequadamente (SILVERMAN; KEATING; PHILLIPS, 2008) e da falta de evidências de que o teste de condicionamento físico leve a resultados positivos para a saúde (LANDI; WALTON- FISETTE; SUTHERLAND, 2021) – os meios de subsistência profissionais e financeiros dos professores estão reféns de um sistema que visa produzir instabilidade na profissão. Portanto, o teste de aptidão tem o potencial de afetar o status de emprego dos professores, os salários e a mobilidade social ascendente.

Outra maneira pela qual os testes de aptidão precarizam a profissão é minimizando os recursos de que os professores dispõem. A maioria dos departamentos precisa pagar pelos produtos de teste de condicionamento físico que implementam (PHYSEDNHEALTH, 2020). Esses departamentos, no entanto, já são subfinanciados, com poucos recursos e carecem de instalações e pessoal suficientes. Muitos testes de condicionamento físico, no entanto, exigem que os departamentos comprem recursos, treinamento e equipamentos adicionais para implementar os procedimentos “corretamente” (CONKLE, 2019). Nesse caso, os departamentos precisam usar o financiamento mínimo das escolas para comprar testes de condicionamento físico e quaisquer custos associados. Além disso, por meio da implementação real de testes de condicionamento físico, os professores geralmente perdem um valioso tempo de instrução com seus alunos. Portanto, o teste de condicionamento físico não apenas pode ser um dreno financeiro nos orçamentos, mas também limita o recurso mais precioso que os professores têm: o tempo com seus alunos.

Os testes de condicionamento físico também colocam uma gama diversificada de precariedade nos (diversos) alunos que frequentam as aulas de Educação Física. De fato, existem efeitos positivos documentados de testes de aptidão em alguns alunos. Por exemplo, há evidências de que alunos “altamente aptos” e “autocompetentes” podem ter maior motivação como resultado da participação em testes de condicionamento físico (JAAKKOLA ET AL., 2016; SIMONTON; MERCIER; GARN, 2019). Além disso, muitos meninos têm experiências muito positivas com testes de condicionamento físico e acreditam que isso é parte integrante do currículo de Educação Física (O'KEEFFE; MACDONNCHA; DONNELLY, 2021). Notavelmente, esses resultados positivos foram limitados a meninos que já estavam fisicamente aptos e/ou tinham alta autocompetência ao entrar no teste.

Justapostos aos indicadores positivos acima, há evidências crescentes que sugerem que as experiências de testes de condicionamento físico de diversos jovens estão abaixo do ideal. Por exemplo, estudos ilustraram que mulheres jovens e meninas rotularam o teste de condicionamento físico como doloroso (WRENCH; GARRETT, 2008) e tem influências negativas na imagem corporal e na insatisfação (LODEWYK; SULLIVAN, 2016). Safron e Landi (2023) documentaram recentemente as experiências negativas que os jovens negros, latinos e LGBTQ+ têm durante os testes de condicionamento físico – fazendo com que desejem abandonar a Educação Física. Além disso, foram levantadas questões sobre como as práticas de testagem medicalizam o corpo de maneiras que privam os jovens de diversas origens culturais, psicológicas, atléticas, educacionais e sociais (ALFREY; LANDI, 2022). Em outras palavras, o processo social do teste de aptidão produz precariedades múltiplas entre os alunos em relação à sua saúde e bem-estar, escolaridade, cultura e patrimônio, bem como suas identidades.

Os testes de condicionamento físico impõem múltiplas formas de precariedade aos departamentos de Educação Física, aos professores e aos (diversos) alunos. Ao fazer isso, essas pressões trabalham para produzir instabilidade no campo, deixando-o vulnerável a forças externas. O teste de condicionamento físico não é uma prática “neutra” que avalia os jovens. Pelo contrário, é uma rede de processos políticos, sociais, culturais e econômicos que minam ativamente os fundamentos educacionais da profissão. Hawkins (2008, p. 345) foi específico sobre quais processos eram mais prejudiciais: “um pragmatismo filosófico e um materialismo cultural, juntamente com uma preocupação primordial com a saúde e o bem-estar, engendraram esta crise”. Em outras palavras, o campo da Educação Física muitas vezes respondeu a essas crises fabricadas comprometendo-se com as forças precarizantes que produziram a instabilidade em primeiro lugar.

Quando se trata de testes de condicionamento físico, esses compromissos podem ser encontrados em toda a profissão de Educação Física. Por exemplo, organizações profissionais reorientaram suas declarações de missão para incluir e promover resultados de saúde, bem como práticas que medem (e medicalizam) corpos jovens (AZZARITO, 2007). Alguns estudiosos alinharam suas agendas de pesquisa para a melhoria dos resultados de saúde pública por meio da Educação Física (MCKENZIE; LOUNSBERY, 2009; METZLER et al., 2013). Na verdade, muitas diretrizes de Educação Física recomendam ou exigem explicitamente testes de condicionamento físico em diferentes ferramentas de avaliação (CENTROS DE CONTROLE DE DOENÇA, 2019; SHAPE AMERICA, 2016). De fato, as pessoas e organizações que fizeram concessões ao alinhar seu trabalho a forças externas se beneficiaram de algumas maneiras. Alguns podem ter recebido benefícios limitados e de curta duração (subsídios, recursos, doações), bem como capital cultural que pode ter amenizado os efeitos nocivos das precariedades trazidas pelos testes de aptidão. No entanto, ao alinhar suas agendas aos testes de aptidão e comprometer os fundamentos educacionais holísticos do campo, esses grupos também reforçaram o mesmo processo social que fabricou a crise desde o início. Em vez de permitir que os testes de condicionamento físico e sua rede social definam a Educação Física, defendo que precisamos manter essas práticas em seu devido lugar. Uma maneira de fazer isso é ensinando sobre condicionamento físico e testes físicos usando a pedagogia crítica (FITZPATRICK, 2019).

Pedagogia crítica: uma abordagem responsiva para a educação fitness

Como sugeriu Kirk (2020), acredito que a pedagogia crítica pode ser uma maneira poderosa de abordar a precariedade na Educação Física. A pedagogia crítica é uma abordagem de ensino que visa desconstruir e transformar as desigualdades e as estruturas de poder opressoras na educação (FREIRE, 2009). Lather (1998) afirmou que as numerosas formas de pedagogia crítica (existem muitas) podem ser reunidas debaixo de uma “grande tenda”. Como tal, existem alguns princípios

abrangentes que são frequentemente compartilhados por essas pedagogias dentro dessa “tenda”: (1) uma consciência crítica elevada (FREIRE, 2009); (2) aprendizagem dialética e reflexiva (GIROUX, 1988); (3) combinar teoria e prática – práxis (FREIRE, 2009); e (4) empoderar (diferentes) alunos (HOOKS, 1994). Esses princípios também são usados em várias formas de pedagogia crítica na Educação Física.

Dentro da Educação Física, Fitzpatrick (2019) delineou quatro linhas dominantes de pedagogia crítica no campo: (a) abordagem ativa feminina (OLIVER; KIRK, 2015); b) pedagogia modesta (TINNING, 2002); c) abordagem feminista pós-estruturalista e pedagogia pós-colonial (AZZARITO, 2019) e (d) pedagogia multicultural e interseccional (FITZPATRICK, 2013; FITZPATRICK; RUSSELL, 2015). Cada uma dessas pedagogias foi desenvolvida e refinada em diferentes partes do mundo (por exemplo, EUA, Austrália, Reino Unido, Aotearoa, Nova Zelândia) e, portanto, aborda diversas relações de poder em relação à equidade e diversidade. Não tenho dúvidas de que cada uma dessas abordagens faria bem em envolver e ensinar sobre as precariedades produzidas por meio de testes de aptidão física na Educação Física. Para mim, no entanto, eu me baseio em uma vertente diferente da pedagogia crítica inspirada nas teorias pós-humanas e do novo materialismo: uma pedagogia responsiva.

A pedagogia responsiva é uma abordagem de ensino informada por novas teorias materialistas e pós-humanas. Barad (2012, p. 81) argumentou que “[...] a responsabilidade não é uma resposta correta, mas sim uma questão de convidar, acolher e possibilitar a resposta do Outro. Ou seja, o que está em questão é a capacidade de resposta — a capacidade de responder”. Em outras palavras, a pedagogia responsiva não se destina a ensinar aos alunos que existe uma “resposta certa” para algo. Em vez disso, desenvolve as habilidades dos alunos para se envolver com diversas perspectivas e empoderá-los a desenvolver a “capacidade de responder” de maneira significativa e ética a essas perspectivas. Haraway (2016, p. 105) acrescenta que a capacidade de resposta é uma “práxis de cuidado e resposta” para que possamos responder aos problemas dentro de um mundo complexo para aprender a viver e morrer bem juntos. Assim, o bem-estar está no centro das práticas responsivas. Abaixo, descrevo os cinco princípios da pedagogia responsiva e como eles podem ser empregados no ensino sobre testes de aptidão como uma resposta à precariedade.

Uma pedagogia responsiva em Educação Física incluiria: (a) uma atenção e afirmação da diferença (TAYLOR, 2018). Ao ensinar condicionamento físico, isso pode significar conduzir uma atividade em que os alunos examinem as diferenças culturais em torno do condicionamento físico e como diversas etnias e culturas abordam o condicionamento físico. Também poderia incluir a exploração das diferenças entre os tipos de corpo e como isso influencia diferentes fatores relacionados à saúde. Talvez os alunos possam explorar diferentes fatores que afetam o envolvimento das pessoas com o condicionamento físico com base em regiões geográficas, gênero, raça, sexualidade e habilidades. Na verdade, pode até levar a uma atividade que explore se os testes de condicionamento físico podem explicar essas diferenças e, em caso afirmativo, como?

O segundo princípio da pedagogia responsiva é: (b) focar em relacionamentos interconectados e incorporados (GRAVETT; TAYLOR; FAIRCHILD, 2021). Em vez de pensar nos corpos humanos como distintos e isolados, uma pedagogia responsiva ensinaria que os corpos são relacionais e sempre interconectados com os outros e com o ambiente. Ensinar sobre condicionamento físico a partir dessa perspectiva pode incluir discutir como a saúde e o bem-estar são influenciados por nossos relacionamentos com amigos e familiares. Também poderia discutir como nosso ambiente molda quais movimentos nossos corpos podem participar. Nessa perspectiva, o condicionamento físico não é algo que seja uma característica individual. Em vez disso, a aptidão é uma produção de múltiplos relacionamentos entre outras pessoas, lugares e objetos.

O terceiro princípio da pedagogia responsável é: (c) sintonizar para afetar (RENOLD; ASHTON; MCGEENEY; 2021; STROM; MILLS, 2021). Existem duas maneiras de ler o afeto

aqui. A primeira é sobre ouvir, responder e dar sentido a diferentes emoções. Nos testes de condicionamento físico, isso pode incluir discussões reflexivas uns com os outros sobre como os alunos se sentem, como os outros podem se sentir e como apoiar uns aos outros. A outra forma de afeto aqui, no entanto, é ler o afeto como uma força – ou como afetamos uns aos outros. O que o teste de condicionamento físico faz por nossos corpos? O que nossos corpos podem fazer para outros corpos em fitness? O afeto de uma perspectiva responsiva não é apenas o domínio afetivo (emoções, escuta, resposta), mas também pensar sobre como produzimos afetos e somos afetados por outros neste mundo.

O quarto princípio da pedagogia responsável é: (d) cultivar uma ética de cuidado e preocupação (HARAWAY, 2016). Ter a capacidade de responder também inclui ser responsável. Isso inclui ser responsável por nossas próprias decisões e comportamentos e pensar como eles afetam os outros. Inclui também ser um cidadão da Educação Física que se preocupa com o bem-estar dos outros. Por fim, inclui reconhecer que nós – como cultura – somos responsáveis pelos sucessos e fracassos que temos como grupo. Ensinar testes de condicionamento físico com uma ética de cuidado e preocupação significa estabelecer tarefas e atividades de forma a obrigar os jovens a confiar e cuidar uns dos outros para serem bem-sucedidos. Portanto, o condicionamento físico não é uma “conquista” individual, mas uma meta coletiva para a qual todos devem contribuir.

O quinto e último princípio da pedagogia responsiva é: (e) engajar-se em práticas transformacionais (BARAD, 2007). Uma pedagogia responsiva visa capacitar os jovens e fazer com que eles desenvolvam as habilidades para capacitar outras pessoas, a fim de resolver problemas em nosso mundo. Do ponto de vista do condicionamento físico, talvez perguntemos aos jovens quais são os “problemas” atuais com as práticas de teste de condicionamento físico. Em seguida, capacitamos os alunos a fazer alterações/adaptações nos testes de condicionamento físico, de modo que as atividades nas quais eles se envolvam capacitem outras pessoas. Ao fazê-lo, os alunos não apenas assumem o controle de sua própria aprendizagem, mas também transformam o processo de testes físicos que visa precarizar o campo da Educação Física. Em vez disso, o teste de aptidão torna-se uma atividade capacitadora que recupera os objetivos educativos e holísticos do campo.

Considerações finais

Comecei este artigo com a passagem de Hawkins (2008) que afirma que o campo da Educação Física está em constante estado de crise. Ele argumentou que essa crise se deve a tendências sociais externas que usam redes e relacionamentos para “roubar a alma da profissão”. Concordei com essa perspectiva e a conectei à recente teorização de Kirk (2020) sobre a precariedade na Educação Física. Em vez de ver a precariedade apenas como uma condição de trabalho (STANDING, 2016), no entanto, argumentei que a precariedade é um processo social que produz condições vulneráveis, instáveis e inseguras (BUTLER, 2004). Para tanto, argumentei que a precariedade como sistema social é um processo ativo que utiliza diferentes redes e relações para produzir diferentes formas de precariedade no campo da Educação Física que afetam os professores e (diversos) jovens que atende.

Para ilustrar como a precariedade opera na Educação Física, usei o teste de aptidão física como exemplo de prática social por usar redes interconectadas de relações (sociais, culturais etc.) para produzir vulnerabilidade, instabilidade e insegurança no campo. Além disso, illustrei que o sistema social de testes físicos produz efeitos negativos nas (diversas) experiências, saúde e bem-estar dos jovens (SAFRON; LANDI, 2022; WRENCH; GARRETT, 2008). Apesar de ser a causa dessas múltiplas precariedades, o teste de aptidão também é construído como uma solução potencial para amenizar os efeitos desses resultados negativos. Portanto, muitos dentro do campo alinharam

suas práticas aos testes de aptidão e sua rede interconectada, a fim de obter alívio de curto prazo dos efeitos nocivos da precariedade.

Em vez de me alinhar a essas forças externas (e seus benefícios de curto prazo), argumentei que uma pedagogia crítica - mais especificamente, uma pedagogia crítica responsiva (BARAD, 2007) -, é a melhor maneira de ensinar sobre condicionamento físico e testes de condicionamento físico na Educação Física. Eu delineei os cinco princípios da pedagogia responsiva: (a) atenção e afirmação da diferença; (b) foco em relacionamentos embutidos e incorporados; (c) sintonizar para afetar (emoções e força); (d) cultivar uma ética de cuidado e preocupação; (e) engajar-se em práticas transformacionais. Baseando-me nesses cinco princípios, defendo que uma abordagem pedagógica capaz de responder à aptidão e aos testes de aptidão pode fornecer aos alunos oportunidades para desenvolver novas habilidades que os empoderam com a “capacidade de responder” (e transformar) à precariedade trazida pela um sistema social de teste de aptidão injusto e desigual. Talvez ao capacitar os jovens para serem “responsáveis”, nosso campo pode resistir às forças externas de precarizar e “roubar a profissão de sua alma” (HAWKINS, 2008). Além disso, talvez essas habilidades dêem aos alunos a capacidade de responder às múltiplas precariedades que enfrentam atualmente em suas próprias vidas.

Referências

AZZARITO, Laura. “Shape up America!”: Understanding Fatness as a Curriculum Project’. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, v. 3, p. 1-25, 2007.

AZZARITO, Laura “Look to the bottom”: Re-writing the body curriculum through storylines”. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 6, p. 638-650. 2019. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613976>.

BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter**. Durham: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. (2012). “Intra-Actions” (Interview of Karen Barad by Adam Kleinmann)’. **Mousse**, v. 34, p. 76-81.

BUTLER-WALL, Karisa. ‘Risky Measures: Digital Technologies and the Governance of Child Obesity’. **Women’s Studies Quarterly**, 43(1-2), p. 228-45, 2015. <https://doi.org/10.1353/wsqs.2015.0015>.

CALE, Lorraine; HARRIS, Jo. 2009. ‘Fitness Testing in Physical Education: A Misdirected Effort in Promoting Healthy Lifestyles and Physical Activity?’ **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 89-108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345782>.

CENTERS for Disease Control. ‘**Physical Education Curriculum Analysis Tool**’. Atlanta, GA: Center for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services, 2019.

CONKLE, Jackie. **Physical best: Physical Education for Lifelong Fitness and Health**. Human Kinetics, 2019.

CRAWFORD, Robert. ‘Healthism and the Medicalization of Everyday Life’. **International Journal of Health Services**, v. 10, n. 3, p. 365-88, 1980. <https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>.

DAY, Sophia.; KEVIN, Konty; NAPIER, Melanie, IRVIN, Erica; THOMPSON, Hannah; D’AGOSTINO, Emily. ‘NYC FITNESSGRAM: Population-Level Physical Fitness Surveillance for

- New York City Youth'. **American Journal of Epidemiology**, v. 192, n. 3, p. 334–41, 2023. <https://doi.org/10.1093/aje/kwac204>.
- FITZPATRICK, Katie. **Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling**. New York: Peter Lang, 2013.
- FITZPATRICK, Katie. “What Happened to Critical Pedagogy in Physical Education? An Analysis of Key Critical Work in the Field”. **European Physical Education Review**, v. 25, p. 1128-45, 2019. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>.
- FITZPATRICK, Katie; RUSSELL, Dan. ‘On Being Critical in Health and Physical Education’. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 2, p. 159-73, 2015. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837436>.
- FREIRE, P. ‘Pedagogy of the Oppressed’. In: FLINDERS, J.; THORNTON, S. J. **The Curriculum Studies Reader**. New York: Routledge, 2009. p. 147-54.
- GARD, Michael.; PLUIM, Carolyn. ‘Why Is There so Little Critical Physical Education Scholarship in the United States? The Case of Fitnessgram’. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 5, p. 602-17, 2017. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1213716>.
- GIROUX, Henry A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Westport: Bergin & Garvey, 1988.
- GRAVETT, Karen, TAYLOR, Carol., FAIRCHILD, Nikki. ‘Pedagogies of Mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education’. **Teaching in Higher Education**, 2021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989580>.
- HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Experimental Futures: Technological Lives, Scientific Arts, Anthropological Voices. Durham: Duke University Press, 2016.
- HAWKINS, Daniel. ‘Pragmatism, Purpose, and Play: struggle for the soul of Physical Education’. **Quest**, v. 60, n. 3, p. 345-56, 2008. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483585>.
- HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. New York: Routledge, 1994.
- JAAKKOLA, Timo Tapio; SÄÄKSLAHTI, Arja, YLI-PIIPARI, Sami, MANNINEN, Mika, WATT, Anthony; LIUKKONEN, Jarmo. ‘Student Motivation Associated with Fitness Testing in the Physical Education Context’. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, n. 3, p. 270-86, 2016. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.3.270>.
- JETTE, Shannon; ESMONDE, Katelyn, ANDREWS, David; PLUIM, Carolyn. ‘Big Bodies, Big Data: unpacking the FitnessGram Black Box’. In: NEWMAN, Joshua., THORPE, Holly; ANDREWS, David L. (Eds). **Sport, Physical Culture, and the Moving Body: materialisms, technologies, ecologies**. (pp. 131–50). New Brunswick: Rutgers University Press, 2020.
- KEATING, [Xiaofen](#). The Current Often Implemented Fitness Tests in Physical Education Programs: Problems and Future Directions. **Quest**, v.55, n. 2, 141–60, 2003.
- KEATING, [Xiaofen](#); LIU, Xiaolu; STEPHENSON, Rachyl; GUAN, Jianmin; HODGES, Michael. Student Health-Related Fitness Testing in School-Based Physical Education: Strategies for Student Self-Testing Using Technology. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 2, 552–70, 2020. <https://doi.org/10.1177/1356336X19874818>.
- KIRK, David. **Precarity, Critical Pedagogy, and Physical Education**. Abingdon: Routledge, 2020.

- LANDI, Dillon; FITZPATRICK, Katie; MCGLASHAN, Hayley. Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, n. 4, 400–411, 2016. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>.
- LANDI, Dillon; WALTON-FISETTE, Jennifer; SUTHERLAND, Sue. Physical Education Policy Research in the United States: Setting a New Orientation. **Quest**, v. 73, 45-62, 2021 <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1866042>.
- LATHER, Patti. Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places. **Educational Theory**, v. 48, n. 4, 487–97, 1998. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00487.x>.
- LAURA, Alfrey.; GARD, Michael. ‘A Crack Where the Light Gets in: A Study of Health and Physical Education Teachers’ Perspectives on Fitness Testing as a Context for Learning about Health’. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 5, n. 1, p. 3-18, 2014. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.867790>.
- LAURA, Alfrey.; LANDI, Dillon. ‘Fitness Testing as a Debated and Contested PE-for-Health Practice’. In: CALE, L.; HARRIS, J. (Eds). **Physical Education Pedagogies for Health**. London: Routledge, 2022.
- LODEWYK, Ken; SULLIVAN, Philip. Associations between Anxiety, Self-Efficacy, and Outcomes by Gender and Body Size Dissatisfaction during Fitness in High School Physical Education. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 21, n. 6, 603–15, 2016. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095869>.
- MCKENZIE, Thomas; LOUNSBERY, Monica. School Physical Education: The Pill Not Taken. **American Journal of Lifestyle Medicine**, v. 3, 219–25, 2009.
- METZLER, Michael; MCKENZIE, Thomas; VAN DER MARS, Hans; BARRETT-WILLIAMS, Shannon; ELLIS, Rebecca. Health Optimizing Physical Education (HOPE): A New Curriculum for School Programs-Part 2: Teacher Knowledge and Collaboration. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 84, n. 5, 25–34, 2013.
- NÄSSTRÖM, Sofia; KALM, Sara. A Democratic Critique of Precarity. **Global Discourse**, v. 5, n. 4, 556–73, 2015. <https://doi.org/10.1080/23269995.2014.992119>.
- NYC Department of Education. (2022). “NYCDOE FitnessGRAM”. **WeTeachNYC**”. <https://www.weteachnyc.org/resources/collection/nyc-fitnessgram/>.
- O’KEEFFE, Brendan; MACDONNCHA, Ciaran; DONNELLY, Alan. Students Attitudes towards and Experiences of the Youth-Fit Health-Related Fitness Test Battery. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 1, 41–56, 2021. <https://doi.org/10.1177/1356336X20917416>.
- OLIVER, Kimberly; KIRK, David. **Girls, gender and Physical Education: An Activist Approach**. Abingdon: Routledge, 2015.
- PHYSEDNHEALTH. (2020). ‘K12 Physical Education and Health Assessment’. **Cost and Features**. <https://physednhealth.com/faq/>.
- PLOWMAN, Sharon; MEREDITH, Marilu. **Fitnessgram/Activitygram Reference Guide**. Dallas, TX: The Cooper Institute, 2013.
- PLUIM, Carolyn; GARD, Michael. Physical Education’s Grand Convergence: Fitnessgram, Big-Data and the Digital Commerce of Children’s Health. **Critical Studies in Education**, v. 59, n. 3, 261–78, 2018. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194303>.
- POWELL, Darren. Assembling the Privatisation of Physical Education and the ‘inexpert’ Teacher. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 1, 73–88, 2015. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941796>.

- RENOLD, Ej; ASHTON, Max; MCGEENEY, Ester. What If?: Becoming Response-Able with the Making and Mattering of a New Relationships and Sexuality Education Curriculum. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 2–3, 538–55, 2021.
- SAFRON, Carrie; LANDI, Dillon. Beyond the BEEPs: Affect, FitnessGram, and Diverse Youth. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 9, 1020–1034, 2022. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1953978>.
- SHAPE America. **2016 Shape of the Nation: Status of Physical Education in the USA**. Reston, VA: Author. 2016.
- SHAPE America. (2023). Advertising Opportunities. **Reach Health and Physical Educators**. <https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/publications/advertising-opportunities.aspx>.
- SILVERMAN, Stephen, XIAOFEN, Deng; PHILLIPS, Sharon. A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 12, n. 3, 146–66, 2008. <https://doi.org/10.1080/10913670802216122>.
- SIMONTON, Kelly; MERCIER, Kevin; GARN, Alex. Do Fitness Test Performances Predict Students' Attitudes and Emotions toward Physical Education? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 6, 549–64, 2019. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628932>.
- SPERKA, Leigh; ENRIGHT, Eimear. The Outsourcing of Health and Physical Education: A Scoping Review. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 3, 349–71, 2018. <https://doi.org/10.1177/1356336X17699430>.
- STANDING, Guy. **The Precariat: The New Dangerous Class**. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- STROM, Kathryn; MILLS, Tammy. Affirmative Ethics and Affective Scratchings: A Diffractive Re-View of Posthuman Knowledge and Mapping the Affective Turn. **Matter: Journal of New Materialist Research**, v. 3, 200–223, 2021. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i1.33382>.
- TAYLOR, Carol. Each Intra-Action Matters: Towards a Posthuman Ethics for Enlarging Response-Ability in Higher Education Pedagogic Practice-ings'. In: BOZALEK, Vivienne; BRAIDOTTI, Rosi, SHEFER, Tamara; ZEMBYLAS, Michalinos (Eds). **Socially Just Pedagogies: Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education** (pp. 81–96). London: Bloomsbury Academic, 2018.
- TINNING, Richard. Toward a “Modest Pedagogy”: Reflections on the Problematics of Critical Pedagogy. **Quest**, v. 54, n. 3, 224–40, 2002. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491776>.
- US DEPARTMENT of Health and Human Services. (2023). ‘Presidential Youth Fitness Program | Health.Gov’. Office of Disease Prevention and Health Promotion. 2023. <https://health.gov/our-work/nutrition-physical-activity/presidents-council/programs-awards/presidential-youth-fitness-program>.
- WELK, Gregory. The Intersections of Science and Practice: Examples from FitnessGram Programming. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 88, n. 4, 391–400, 2017. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1377485>.
- WRENCH, Alison; GARRETT, Robyne. Pleasure and Pain: Experiences of Fitness Testing. **European Physical Education Review**, v. 14, n. 3, 325–46, 2008. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095669>.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS – não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO – não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria considera não haver conflitos de interesse.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR ASSOCIADO DA SEÇÃO TEMÁTICA

Felipe Quintão de Almeida, com a colaboração de Karen Lorena Gil Eusse e David Kirk.

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 31.05.2023

Aprovado em: 31.05.2023