



**WENDELL LUIZ LINHARES
(ORGANIZADOR)**

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO 2

Atena
Editora
Ano 2019

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)

A Educação Física em Foco 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	A educação física em foco 2 [recurso eletrônico] / Organizador Wendell Luiz Linhares. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Educação Física em Foco; v. 2) Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-453-5 DOI 10.22533/at.ed.535190507 1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Linhares, Wendell Luiz. II. Série. CDD 613.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Com o passar do tempo, a Educação Física tem demonstrado cada vez mais ser uma disciplina, a qual, se caracteriza por uma configuração multifacetada, possibilitando o diálogo, não só com a área do conhecimento biológica, mas também, com a das humanas e sociais. Compreender a importância desta interdisciplinaridade é um grande desafio para o profissional da Educação Física.

A obra “A Educação Física em Foco 2 e 3 ” é um e-book composto por 32 artigos científicos, os quais estão divididos por dois eixos temáticos. No primeiro intitulado “Educação Física Escolar, Formação e Práticas Docentes” é possível encontrar estudos que apresentam aspectos teóricos e empíricos do contexto escolar e como esses influenciam a prática docente. Ainda, é possível verificar relatos de experiências sobre atividades que contribuíram na profissional do indivíduo. No segundo eixo intitulado “Políticas Públicas, Saúde, Esporte e Lazer na Educação Física”, é possível verificar estudos que apresentam desde aspectos biológicos e fisiológicos relacionados ao exercício físico, até os que discutem a proposição e aplicação de políticas públicas voltadas para o esporte e lazer.

O presente e-book reúne autores de diversos locais do Brasil e, por consequência, de várias áreas do conhecimento, os quais abordam assuntos relevantes, com grande contribuição no fomento da discussão dos temas citados anteriormente.

Portanto, é com entusiasmo e expectativa que desejo a todos uma boa leitura.

Wendell Luiz Linhares

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DA PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Jacqueline Rodrigues Chiquito Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.5351905071	
CAPÍTULO 2	12
APRENDIZAGENS SOBRE EXERCÍCIOS FÍSICOS POR MEIO DA METODOLOGIA BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Ademir Testa Junior Ídico Luiz Pellegrinotti	
DOI 10.22533/at.ed.5351905072	
CAPÍTULO 3	26
COMO TRABALHAR ESTADOS EMOCIONAIS INERENTES ÀS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DESAFIO DOCENTE	
Rodolfo Gazzetta Rubens Venditti Júnior Adriane Beatriz de Souza Serapião André Luis Aroni	
DOI 10.22533/at.ed.5351905073	
CAPÍTULO 4	41
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
Zuleyka da Silva Duarte Maristela Silva Souza	
DOI 10.22533/at.ed.5351905074	
CAPÍTULO 5	55
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS	
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva Enéas Machado Rafael Feijó Torres	
DOI 10.22533/at.ed.5351905075	
CAPÍTULO 6	60
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS EM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE AH/SD	
Rodolfo Lemes de Moraes Rubens Venditti Júnior Denise Rocha Belfort Arantes-Brero Taís Pelição Marcos Gabriel Schuindt Acácio Letícia do Carmo Casagrande Morandim Vera Lucia Messias Fialho Capellini	
DOI 10.22533/at.ed.5351905076	

CAPÍTULO 7	72
FUTEBOL, APENAS MENINOS JOGAM? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elizandra Bezerra Almeida	
Alberto Joz da Silva Pamponete	
Marlon Messias Santana Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.5351905077	
CAPÍTULO 8	81
IDEOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Alvori Ahlert	
Adelar Aparecido Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5351905078	
CAPÍTULO 9	109
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE ANATOMIA BÁSICA I	
Cêjane Martins Carneiro Carvalho	
Khellen Cristina Pires Correia Soares	
Mariana da Silva Neta	
DOI 10.22533/at.ed.5351905079	
CAPÍTULO 10	122
O XADREZ E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	
Kadydja Karla Nascimento Chagas	
Carla Virgínia Paulino da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53519050710	
CAPÍTULO 11	133
OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL DE PALMAS/TO	
Rodrigo Lema Del Rio Martins	
Maria Luiza Raphael Del Rio Martins	
Luísa Helmer Trindade	
André da Silva Mello	
DOI 10.22533/at.ed.53519050711	
CAPÍTULO 12	143
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS TEMÁTICOS DE SAÚDE ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: SUPERFICIAL OU GENERALISTA?	
Arnildo Korb	
Ana Júlia Sandri	
Andrieli Schmitz	
Tatiani Todero	
Saionara Vitória Barimacker	
Suellen Fincatto	
Adriane Karal	
Ana Luisa Streck	
Leila Zanatta	
Danielle Bezerra Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.53519050712	

CAPÍTULO 13	154
OS BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS DA CORRIDA DE RUA	
Gilcimar Fonseca Siqueira	
Ítalo Mateus Dantas Pinto	
José Araújo Souza	
DOI 10.22533/at.ed.53519050713	
SOBRE O ORGANIZADOR	167

ANÁLISE DA PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jacqueline Rodrigues Chiquito

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade.

Rio Claro – São Paulo – Brasil.

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Professor Doutor do Departamento de Educação.

Rio Claro – São Paulo – Brasil.

RESUMO: Os dispositivos de análise da prática favorecem o processo reflexivo do professor, contribuindo para sua autonomia e eficiência profissional, além de racionalizar os saberes de modo a promover um espaço narrativo que permita organizar sua prática, gerando uma epistemologia da prática profissional. O objetivo deste trabalho é relatar o processo de análise da prática a partir de dispositivos que auxiliam no processo de contextualização e significação da prática docente. Esse processo resulta de um trabalho realizado em uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil, utilizando como instrumento metodológico a análise documental. A partir de um plano de aula de Educação Física para o 6º ano do Ensino Fundamental sobre jogos populares, foi realizada a descrição dos procedimentos

metodológicos utilizados para desenvolver o conteúdo bem como das ações do professor no “diário de bordo”. Posteriormente, foi realizada uma reflexão em relação aos saberes docentes presentes na prática, bem como a influência da trajetória de vida pessoal e profissional na prática profissional. Percebeu-se ao longo da análise que os saberes docentes oriundos da formação inicial sofreram interação com os saberes constituídos ao longo do exercício da profissão, corroborando no desenvolvimento profissional do docente e na autonomia em relação à constituição e validação de sua prática no meio escolar. Conclui-se ser o uso de dispositivos para a análise das práticas um caminho essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a racionalização dos saberes oriundos da prática, contribuindo para uma epistemologia da prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Análise da prática; desenvolvimento profissional; educação física escolar.

ABSTRACT: The devices of practice analysis favour teachers’ reflexive process, contributing to their autonomy and professional efficiency, besides rationalizing the knowledge in order to promote a narrative space that allows organizing their practice, generating an epistemology of professional practice. This paper aims to report the process of the practice analysis from

devices that help the contextualization process and significance of teaching practice. This process results from a work carried out in a *stricto sensu* postgraduate course at a public university located at São Paulo State, Brazil, by documental research. The methodological procedures used to develop the content as well as the actions of the teacher in the “logbook” was carried out from a Physical Education lesson plan for the 6th year of elementary school about popular games. Subsequently, a reflection was made regarding the teaching knowledges present in the practice, as well as the influence of the personal and professional trajectory in professional practice. It was observed that the teacher’s knowledge from the initial formation were interacted with the knowledge acquired during the exercise of being teacher, corroborating teacher professional development and autonomy in relation to the constitution and validation of her practice in the school. It is concluded that the use of devices for practice analysis is an essential path for teachers’ professional development and for knowledge rationalization from practice, contributing to an epistemology of professional practice.

KEYWORDS: Practice analysis; professional development; school physical education.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de um trabalho realizado em uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu* de uma Universidade Pública localizada no interior do Estado de São Paulo, Brasil, a qual objetivou investigar o papel da análise das práticas na construção de uma epistemologia da prática profissional e no desenvolvimento profissional de professores.

A década de 1980 foi marcada pelo Movimento de Profissionalização Docente (HOLMES GROUP, 1986), em nível global, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino na educação básica, a qual perpassa a formação docente, culminando no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, com a qual passa-se a ter a exigência da formação em nível superior para o professorado, (BRASIL, 1996) e com o Plano Nacional de Educação 2001-2011 através da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que visou atingir os professores que atuavam sem diploma, afim de que estes passassem a ter acesso ao nível de formação superior.

Também nesse sentido tem-se a resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), que, segundo Rufino et al (2017), aponta para a análise da prática como instrumento reflexivo do professor a fim de solidificar seu conhecimento, fundamentando sua prática pedagógica de maneira crítica na formação continuada.

Quando se fala em profissionalização, subentende-se que está em jogo um conjunto de conhecimentos e competências necessários ao exercício de uma determinada profissão (WITTORSKI, 2014; TARDIF, 2000), denominado de *expertise*, que relacionam os saberes científicos com a resolução de problemas práticos, não de forma aplicacionista, dentro de uma racionalidade técnica (SCHÖN, 1987) mas, segundo Rufino et al (2017), de forma a articular os saberes com a autonomia para

tomada de decisão de forma a resolver um problema em sua complexidade, havendo nesse caso, a necessidade de uma racionalidade, denominada por Schön (1987), de racionalidade prática.

A análise da prática, feita através de dispositivos, favorece de maneira significativa o processo reflexivo do professor, contribuindo para sua autonomia e eficiência profissional (NÓVOA, 1997), bem como para racionalizar os saberes de modo a promover um espaço narrativo que permita ao docente organizar sua prática (WITTORSKI, 2014) e com isso gerar uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2014), ou seja, o conhecimento constituído a partir da prática. Deste modo, este capítulo tem como objetivo relatar o processo de análise da prática a partir de dispositivos que auxiliam no processo de contextualização e significação da prática docente, acarretando, a partir do processo de reflexão, o desenvolvimento profissional do professor, a partir do momento em que passa a valorar sua prática e seus saberes, ressignificando-os.

2 | ANÁLISE DA PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O que se pode compreender por desenvolvimento profissional e como saber analisar a própria prática se relaciona com esse quesito? Para isto, voltemos um pouco para a questão da profissionalização docente. Para que um ofício se torne profissão são necessários três pilares: autonomia, *expertise* e credencialismo (FREIDSON, 1998). Para cumprir com a finalidade deste texto destacaremos apenas dois: a autonomia, importante para tomada de decisão nas situações de trabalho e a *expertise*, conjunto de conhecimentos necessários que o profissional deve possuir para executar com eficiência e eficácia suas ações, dessa forma, gerando imputabilidade (TARDIF, 2000; 2014) profissional e responsabilidade com os consumidores de seu trabalho.

O processo de profissionalização docente busca melhorar a qualidade do ensino, melhorar o estatuto dos professores – com melhores salários e plano de carreira - e também aumentar o poder e autonomia dos mesmos na tomada de decisão cotidiana (NÓVOA, 1997). A formação de professores – tanto inicial quanto continuada -, nesse sentido, pode corroborar com o desenvolvimento da autonomia a partir do momento em que estimula o desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997, p.25). Neste sentido, percebe-se a relação entre o desenvolvimento profissional e os desenvolvimentos pessoal e organizacional, pois o professor é, antes de tudo, um ser humano, cidadão, com suas peculiaridades, e se insere em um contexto organizacional no qual irá exercer a docência, em relação com outros professores.

Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental

para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Este diálogo se dá a partir da socialização profissional, ao se assumir a formação “como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1997, p.26), que perpassa a existência do sujeito e suas relações, constituindo sua identidade, pessoal e profissional. A escola deve propiciar esses momentos de interação e troca, fomentando uma rede de “(auto) formação participada” (NÓVOA, 1997, p.26), na qual os professores vão socializar suas práticas, discutir e trocar ideias sobre seus saberes e as situações de aula vivenciadas no cotidiano escolar. Para o autor, isso significaria produzir a vida do professor e sua vida profissional. Conseqüentemente esse movimento também desemboca em um desenvolvimento organizacional, ao se articular a formação de professores dentro da profissão, sua troca de saberes, sua prática pedagógica e a gestão da escola.

Essa produção de sentidos e significados é realizada através do processo reflexivo, em um triplo movimento, como propõe Schön (1987): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para a tomada de decisão do profissional da educação de forma autônoma e crítica, que encontra situações únicas em sala de aula (e fora dela), o processo de refletir sobre a prática se torna crucial ao proporcionar uma construção de saberes dentro da profissão. A análise da prática pode corroborar para o processo de transformação individual e ou coletivo (WITORSKI, 2014) modificando as atitudes profissionais, saberes e identidades.

Os saberes, os conhecimentos, são a base para o desenvolvimento de uma profissão e, ao analisar a própria prática, esses conhecimentos vêm à tona (RUFINO et al, 2017). Shulman (2004a) define três tipos de conhecimento: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico da matéria. O primeiro diz respeito ao que o professor sabe a respeito da matéria que ensina e também às relações que consegue estabelecer com a matéria e outros conteúdos. Não deve somente saber como as coisas funcionam ou são, mas porquê, dando maior ou menor importância a determinados assuntos dentro do currículo, justificando e garantindo sua presença no mesmo.

O segundo, como o nome diz, relaciona-se com o conhecimento do currículo, ou seja, os conteúdos que devem ser ensinados, os eixos transversais dos currículos e as possibilidades de relacionar conteúdos que estão sendo abordados em outras disciplinas com a sua matéria específica, além do uso de materiais alternativos para trabalhar diferentes temas. O terceiro aqui citado, cujo autor classifica como a ensinabilidade (*teachability*) do conteúdo, diz respeito aos princípios de gestão da sala de aula. Para o autor, o professor deve ter em mãos formas de ação, seu armamento, “alguns advindos de pesquisas científicas, outros originados na sabedoria da prática” (SHULMAN, 2004a, p. 203), ou seja, advindos da experiência como professores, constituídos e ressignificados na prática pedagógica.

Tardif (2000; 2014) por sua vez irá classificar os saberes dos professores em curriculares, disciplinares, saberes da formação profissional (ciências da educação) e saberes da experiência. Para o autor, esses saberes são temporais, pois são oriundos

de um processo temporal – história de vida, anos iniciais da prática profissional e desenvolvidos ao longo da carreira profissional; os saberes também são plurais e heterogêneos, pois advêm de diferentes fontes, além de serem personalizados e situados.

A experiência, para Bondía (2002), é o que nos acontece, nos passa, nos toca. Muitas coisas acontecem ao longo do dia, mas são poucas as coisas que são capazes de fato a causar sensações e nos fazer pensar, que nos tocam de fato. Essa experiência possui a capacidade de formação e transformação do sujeito, de acordo com a maneira com que o faz sentir e refletir sobre seus significados, criando assim um saber advindo da mesma. Para o autor, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (BONDÍA, 2002, p.27). Tardif e Raymond (2000, p. 210) ressaltam que: “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade”. Dessa forma, apropriar-se de sua própria experiência pode proporcionar o desenvolvimento pessoal e conseqüentemente profissional do professor, na medida em que se aprende a trabalhar a partir da experiência.

Nóvoa (2009) alerta para a necessidade de construir uma formação de professores dentro da profissão, tendo como referência os casos concretos do cotidiano escolar. Para o autor, ser professor exige a mobilização de saberes para solucionar casos concretos e com isso ter autonomia para deliberar em situações que envolvam dilemas, sejam esses pessoais, sociais ou culturais. O autor também considera que a formação deve considerar uma lógica de acompanhamento dos professores em formação por professores que já atuam no ensino, para que haja integração na cultura profissional docente, bem como consolidar ações como a análise da prática para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Rufino et. al. (2017) apresentam alguns formatos possíveis para que seja realizada a análise da prática, como por exemplo a autoconfrontação, na qual é realizada a filmagem das aulas e posteriormente são selecionadas cenas significativas que, mostradas ao professor, causarão estranhamento a priori, porém será possível visualizar o que se faz e refletir sobre. Também os autores citam a técnica de instrução ao sócia, na qual o professor deverá relatar suas ações detalhadamente, como se fosse instruir outro professor, para que aja da mesma maneira. Os autores destacam ademais a análise de episódios de ensino e casos de ensino, sendo que focaremos neste último para a análise neste capítulo.

Shulman (2004b) salienta que o caso só se torna educativo se combinar quatro elementos, a saber: intenção, chance, julgamento e reflexão. É transformar a existência de um caminho tácito em um itinerário com propósito formativo. Segundo o autor, o coração do ensino é o desenvolvimento da capacidade de responder ao imprevisível e se aprende a ensinar não somente ensinando, mas pensando sobre o que se está fazendo (SHULMAN, 2004c). Aprender é um ato situado e contextualizado e o ato de

pensar sobre sua própria prática através dos casos de ensino faz com que o professor desenvolva sua capacidade de resolver problemas, inovando nas soluções.

Esse pensamento reflexivo sobre a prática só fará sentido para a docência e corroborará com a comunidade docente na medida em que se formarem comunidades de práticas (COCHRAN-SMITH, 2012; SHULMAN, 2004b, 2004c), nas quais os professores socializam suas práticas – desprivatizando-as -, discutem caso a caso, as soluções, as inovações, afim de corroborar para a construção de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2000), cujos saberes são realmente utilizados pelos professores em situação de ensino para desempenhar suas tarefas, com autonomia, discernimento e responsabilidade ética.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso (SHULMAN, 2004a; 2004b; 2004c). Como instrumento de pesquisa foi utilizada a documentação indireta, a partir de documentos escritos, retrospectivos – compilados após o acontecimento pelo autor: diários, relatos, arquivos particulares (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para as autoras, o uso deste tipo de documento é importante “sobretudo por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas o significado que estes tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.181), pois, segundo Severino (2002), o homem é um ser culturalmente situado e irá se comunicar através da linguagem aprendida, deixando suas marcas e impressões.

Entendeu-se como documentos para compor o *corpus* deste trabalho o planejamento de ensino anual e plano de aula individual do componente curricular Educação Física para o 6º ano do Ensino Fundamental, sobre jogos populares – taco, no qual encontram-se descritos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da aula e “diário de bordo” do docente, nos qual foram relatados as impressões do docente em relação à aula, suas ações, as atitudes dos alunos e outras informações julgadas importantes. Estas informações foram interpretadas à luz do referencial teórico.

A seguir, foi realizada uma reflexão em relação aos saberes docentes presentes na prática, bem como a influência da trajetória de vida pessoal – desenvolvimento pessoal e profissional - na prática docente, seguindo o modelo de análise reflexiva proposto por Smyth (1992), amplamente discutido na obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e na qual o autor se baseia (SMYTH, 1992; ORTIZ, 2006):

- Descrever: nesta etapa inicial, o professor deverá descrever o que faz, utilizando para isso diários – como no caso deste estudo o diário de bordo e os planos de aula anual e diário -, com sua própria linguagem, colocando em sua narrativa aspectos significativos de suas ações, situações de aula que causam confusões e perplexidade, afim de organizar seus saberes e sua tomada de decisões diante das situações

vivenciadas em aula.

- Informar: ao descrever suas ações, ao mesmo tempo o professor está informando – de forma inconsciente ou não – os princípios que embasam suas ações, significando-as, explicando os porquês de agir de determinada maneira. Estes princípios são fundamentados em situações complexas e particulares de sala de aula vivenciadas e desenvolvidas ao longo de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- Confrontar: nesta etapa o professor deve se questionar sobre o que suas práticas dizem sobre suas suposições, valores e crenças sobre o ato de ensinar e sobre de onde essas ideias surgiram e se arraigaram à sua prática. Smyth (1992, p.299) destaca que “localizar ou situar o ensino em um contexto cultural, social e político amplo equivale a assumir um pensamento crítico sobre pressupostos subjacentes aos métodos e práticas da sala de aula”. Isto corrobora para que o ato de ensinar deixe de ser um ato isolado e passe a ser considerado como uma expressão histórica sobre o que é importante no ato de ensinar e para que o professor “perceba como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos” (ORTIZ, 2006,p.5).

- Reconstruir: ao retratar sua própria forma de ensinar, professores são capazes de adquirir controle e responsabilidade sobre seu próprio trabalho, alijando-se do controle externo da profissão. Assim, o professor aprende e se reconstrói como pessoa e profissional, alterando conceitos e visões e, a partir dessa reconstrução “o professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência” (ORTIZ, 2006, p. 5). Ao ser reflexivo, o professor aproxima teoria e prática podendo criar suas próprias teorias sobre o ensino e, dessa forma, transformar a realidade na qual está inserido.

A seguir, apresenta-se os resultados, pautados nas quatro etapas descritas anteriormente, e a discussão subjacente aos mesmos com o objetivo de elucidar o processo reflexivo de uma professora e sua contribuição para o desenvolvimento profissional e transformação da sua prática pedagógica.

4 | RESULTADOS

Nesta seção do capítulo será apresentado o passo a passo do processo reflexivo, como descrito anteriormente, bem como as discussões que os permeiam.

No planejamento de ensino anual do docente para o componente curricular Educação Física no 6º ano do Ensino Fundamental II é possível observar a divisão dos conteúdos da cultura corporal ao longo do ano letivo. Estão presentes os esportes (1º trimestre e 3º trimestre), as ginásticas e as danças (2º trimestre), as lutas (3º trimestre) e os jogos (2º trimestre). Aqui é possível perceber não só a presença dos saberes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (embora a BNCC na época da elaboração deste trabalho estivesse em fase de construção) mas também dos saberes disciplinares, como as disciplinas universitárias voltadas para as metodologias do ensino da

educação física (SOARES et al, 1992), que abordam a questão da cultura corporal como cerne da atuação do professor de educação física na escola.

No plano de aula individual do componente curricular Educação Física para o 6º ano do Ensino Fundamental, sobre jogos populares – taco, pode-se observar os seguintes procedimentos metodológicos:

CONTEÚDO/ OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	MATERIAIS/ ESPAÇO
JOGOS POPULARES – Conhecer e apropriar-se do jogo popular TACO, bem como discutir sobre as transformações na sociedade em relação às formas de brincar/jogar.	Mobilização: conversa de arquibancada sobre as transformações na sociedade e nas formas de brincar/jogar. Problematização: como as transformações na sociedade transformaram também as formas de brincar/jogar? Qual a implicação disto para a vida das pessoas? Levantamento de conhecimentos prévios sobre o jogo popular TACO. Sistematização: divisão dos alunos em 5 grupos para vivenciar o jogo. Avaliação: conceitual ¹ -compreensão das regras e participação na conversa de arquibancada. Procedimental: participação na atividade prática e execução do jogo de acordo as regras. Atitudinal: cooperação no pequeno grupo.	Arquibancada (roda da conversa). Quadra poliesportiva (atividade prática). Tacos de madeira (10). Bolas de tênis (5). Garrafas PET (10). Compasso e giz para fazer os círculos no chão.

Quadro I: Procedimentos metodológicos da aula de Educação Física para o 6ºano Fund. II.

No plano de aula é possível observar como o docente planeja desenvolver sua aula, os objetivos da mesma, como ela está atrelada ao currículo. Nele, além do saber curricular, também estão presentes os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica), uma vez que se percebe a forma como o docente envolve os alunos no decorrer da aula, problematizando o tema de aula, mobilizando os alunos (SAVIANI, 1986). Esta forma de desenvolver a aula considerando o saber prévio dos alunos se aproxima de uma concepção crítica de educação.

No diário de bordo do docente foi possível identificar problemas ou, segundo Shulman (2004b) coloca, os desafios que de fato caracterizaram esse relato como um caso de ensino merecedor de ser refletido. Ao longo da leitura do diário de bordo estão presentes muitos comentários a cerca da resistência dos alunos diante dos conteúdos que não sejam esportivos na escola, bem como o desconhecimento dos mesmos de práticas corporais que antes eram muito populares entre os jovens nas brincadeiras de rua, como por exemplo, o jogo de taco.

A maneira como o docente lida com essas questões, suas interferências, falas, considerações, são construções de anos de experiência com a docência, uma interação entre os saberes adquiridos nos bancos universitários (da tradição pedagógica, curriculares, disciplinares) e os conhecimentos advindos da experiência – como

¹ A avaliação de Educação Física, no regimento deste colégio, se dá de acordo com as dimensões conceitual (3,0), procedimental (2,0) e atitudinal (5,0) do conteúdo.

profissional e como aluno. De acordo com Tardif (2014, p.57), “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade”, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”, passando a lidar com determinadas questões de modo mais conciliador, buscando entender a visão do aluno e tentando mostrar outros pontos de vista a cerca da Educação Física como componente curricular na escola.

Ao dividir os alunos em grupos para vivenciar o jogo, percebe-se a preocupação do docente, no diário de bordo, em relatar formação de grupos homogêneos, para que houvesse um protagonismo dos alunos em aula no que se refere a demonstrar seus conhecimentos e auxiliar seus colegas durante o jogo, bem como na questão das habilidades, para que não houvesse exibicionismo e sim equilíbrio na execução dos movimentos e que todos conseguissem participar, evitando exposição e consequentemente indisposição dos alunos em relação à prática.

O protagonismo dos alunos também é perceptível, de acordo com o relato do docente, ao considerar os alunos para explicar o jogo e seus saberes prévios, bem como dar responsabilidade aos mesmos na organização dos materiais para a realização da aula – tanto inicial quanto final, ao recolher os materiais – gerando dessa forma responsabilidade e comprometimento dos alunos com a aula. Vale ressaltar que o contexto de ensino é uma escola particular do interior do Estado de São Paulo, na qual o docente atua há 5 anos, tendo estabelecido uma boa relação entre os alunos e condições estruturais como quadra coberta e materiais para a realização da atividade: garrafas, bolas, tacos, inclusive um compasso de lousa de giz para desenhar o círculo no chão onde deve ficar a “casinha” para o jogo.

No relato do docente, no que se refere à resignificação da prática, está a questão da construção dos materiais para a vivência do jogo, que poderia ter envolvido os alunos, bem como a ampliação para a realização de uma “rua de lazer” na escola, envolvendo a comunidade escolar, ao ressaltar que este jogo fazia parte da infância e adolescência de muitos jovens e os jovens de hoje não conhecerem o que é “brincar na rua” devido às transformações decorrentes da evolução e do progresso urbanos.

Os diálogos no decorrer da aula, desde o início sobre as formas de brincar, as regras do jogo e conflitos decorrentes da organização da aula – formação de grupos, dificuldades na realização do jogo – foram amigáveis e constituídos em uma relação dialética. O tempo de aula também precisou ser controlado. Embora houvesse necessidade de se ampliar certos diálogos ou aumentar o tempo de jogo, a quadra poliesportiva da escola fica há dois quarteirões da escola e há a necessidade de sair antes para que os alunos não se atrasem para a próxima aula.

Percebeu-se ao longo da análise que os saberes docentes oriundos da formação inicial sofrem interação com os saberes constituídos ao longo do exercício da profissão, dentre eles o gerenciamento de pessoas, materiais, tempo, situações inerentes à aprendizagem como os conflitos e interações que ocorrem em sala de aula, contribuindo para que a prática não fosse estanque e que houvesse resignificação da mesma, e, consequentemente, para a autonomia do docente em relação à constituição

e validação de sua prática no meio escolar, bem como para a valorização pessoal e o entendimento de seu papel social e suas contribuições para a sociedade.

5 | CONSIDERAÇÕES

A partir deste capítulo foi possível visualizar o caminho percorrido para a reflexão da prática de uma aula sobre jogos populares, taco, ministrada para o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como identificar os saberes profissionais envolvidos com a mesma. Uma crítica colocada pelo docente sobre a questão da comunidade de práticas é que muitas vezes não há espaço para essa discussão no coletivo docente, muito menos entre pares da própria área de educação Física ou Linguagens, na escola, o que acaba prejudicando um trabalho mais sólido, ficando a cargo de iniciativas particulares o trabalho em conjunto com outros professores.

Conclui-se, portanto, ser o uso de dispositivos para a análise das práticas um caminho essencial para a construção de narrativas nas quais haja reflexão do docente acerca de sua prática profissional e sua função na sociedade, corroborando para a racionalização dos saberes oriundos da prática e contribuindo para uma epistemologia da prática profissional.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** jan/fev/mar/abr nº19, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 23 de fev. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 24 de fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e par a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 24 de fev. de 2019.

COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers**. Learning to teach over time. Kappa Delta Pi Record, 48: 108-122, 2012.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**: Teoria, Profecia e Política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan, Holmes Group, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. in NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Publicações Don Quixote Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1997.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre pp. 203-218, 2009.

ORTIZ, Heloísa Martins e. **O professor reflexivo**: (re)construindo o “ser” professor. Palestra - (Curso de curta duração ministrado/Extensão). 2006.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p.393-406, jan./mar./2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Cortez Editora: São Paulo, 1986.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning and learning to teach. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004a.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning and learning to teach. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004b.

SHULMAN, L. S. Professional development: learning from experience. In SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning and learning to teach. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004c.

SMYTH, J. Teacher’s work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal** v.29, nº 2, pp. 267-300, 1992.

SOARES, C. L. Et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física** São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 16ª edição.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, nº 13, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, dez, 2000.

WITORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa** v. 44, n. 154, p.894-911, out./dez. 2014.

APRENDIZAGENS SOBRE EXERCÍCIOS FÍSICOS POR MEIO DA METODOLOGIA BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ademir Testa Junior

Universidade Metodista de Piracicaba,
Faculdades Integradas de Jaú, Faculdade
Orígenes Lessa
Jaú – São Paulo

Ídico Luiz Pellegrinotti

Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba – São Paulo

RESUMO: As aprendizagens sobre a prática de exercícios físicos, através da metodologia baseada na resolução de problemas foram descritas através de questionário que avaliou conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais antes e após a aplicação de uma sequência didática, baseada na resolução de problemas, em 15 aulas de Educação Física com 36 estudantes de 12 e 13 anos de idade. Os conhecimentos conceituais e procedimentais dos estudantes ampliaram-se em quantidade e qualidade. Os estudantes mostraram-se mais ativos e/ou conscientes sobre o tema após a aplicação da sequência didática. A metodologia baseada na resolução de problemas é importante a medida em que os jovens passam a enfrentar a inatividade física como problema em sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; Métodos de ensino; Resolução de problemas; Saúde.

ABSTRACT: The learning about the practice of physical exercises, using the methodology based on problem solving, was described by the evaluation of conceptual knowledge, procedural and attitudinal before and after application of a didactic sequence based on solving problems for 15 physical education classes 36 students of 12 and 13 years old. The conceptual and procedural knowledge of students increased in quantity and quality. Students were more active and / or conscious about the topic after the application of the teaching sequence. The methodology based on problem solving is interesting as young people spend look at physical inactivity as a problem in your life.

KEYWORDS: Physical Education; Teaching methods; Problem Solving; Health.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que os pais são fortes influenciadores do nível da prática de exercícios físicos nos jovens e que 80,8% dos adultos brasileiros dos quais 68,7% do Estado de São Paulo são sedentários, portanto a quantidade de jovens sedentários tende a continuar avançando juntamente com a incidência de doenças derivadas da falta de prática de exercícios físicos (PETROSKY e PELEGRINI, 2009).

Entre os estudantes obesos, a saúde é o principal motivo para a aderência à prática de atividades físicas e entre os estudantes com sobrepeso é a estética. Os indivíduos eutróficos dividiram-se entre a saúde, estética e o prazer em praticar atividades físicas como principais motivos para a aderência (BALBINOTTI et al., 2011; GONÇALVES e ALCHIERI, 2010).

Participar das aulas de Educação Física favorecem o aumento da prática de atividades físicas durante os períodos não escolares (COLEMAM et al., 2014; SOARES e HALLAL, 2015), e também promovem o aumento da força e resistência na região superior do corpo, força e flexibilidade do tronco, e flexibilidade dos músculos posteriores da coxa (BABO et al., 2015).

Em um estudo onde participaram 4418 alunos, observou-se que a participação em atividades de intervenção que abordaram a prática de atividades físicas e a saúde favoreceram o aumento da média de conhecimentos significativamente (3,1 para 3,7 pontos; $p < 0,05$), no entanto não promoveu aumento no nível da prática de atividade física habitual (SPOHR et al., 2014; RIBEIRO e FLORINDO, 2010).

Apesar dos estudos existentes na área, a Educação Física escolar pouco tem contribuído para a construção de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento da autonomia reflexiva e prática sobre o estilo de vida fisicamente ativo e o estado de saúde. Assim, há necessidade em estabelecer apontamentos metodológicos para a abordagem da saúde nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto, a metodologia baseada na resolução de problemas pode ser um caminho viável e interessante na abordagem da saúde na escola, pois se as pessoas entenderem o sedentarismo como um problema social e individual, talvez passem a buscar soluções e, por consequência, ocorram mudanças comportamentais.

O objetivo deste artigo é descrever as aprendizagens sobre a prática de exercícios físicos, através da metodologia baseada na resolução de problemas, de estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

2 | MÉTODO

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Bauru/SP, sob o processo nº 7623/46/01/11.

2.1 Sujeitos de Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 36 estudantes com idade entre 12 e 13 anos e um dos seus familiares. Os estudantes estavam matriculados no 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Bocaina/SP.

A escolha dos participantes ocorreu através de convite. Para participar da pesquisa, os estudantes deveriam apresentar o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos seus respectivos responsáveis legais e desenvolver todas as atividades propostas ao longo do processo de pesquisa.

2.2 Procedimentos de Pesquisa

Foi aplicada a entrevista semiestruturada inicial – E(i) com os familiares dos estudantes antes de iniciar a aplicação da intervenção didática, que foram registradas com aparelho gravador de voz e, posteriormente, transcritas.

A E(i) foi composta pelo seguinte roteiro: 1. Seu filho (a) pratica algum tipo de exercício físico? Se sim, qual? 2. Classifique por frequência de execução, iniciando pela de maior frequência, pelo menos 10 atividades que seu filho (a) realiza durante toda a semana. 3. Por que você acha que seu filho (a) realiza muitas ou poucas atividades físicas, durante a semana? 4. Você percebe se ele (a) considera importante as atividades físicas que realiza? Como? 5. Como você percebe que seu filho (a) encara a prática de exercícios físicos na vida dele (a)?

Após a aplicação da E(i) e antes do início da aplicação da intervenção didática, realizou-se a avaliação inicial A(i) com os estudantes. A A(i) foi elaborada com questões abertas, que abordavam desde os conceitos até as relações e procedimentos pertinentes ao tema “prática de exercícios físicos relacionada à saúde”.

A A(i) foi composta pelas seguintes questões: 1. Como você conceitua: saúde, exercícios aeróbios, exercícios anaeróbios? 2. Escolha um exercício físico que você conhece, explique como podemos realizá-lo corretamente, por que deveríamos praticá-lo e quais benefícios poderíamos conseguir com a prática desse exercício. 3. Quais tipos de exercícios físicos você consegue identificar? Quais benefícios podemos conseguir através de cada um deles? Como e quando devemos praticar cada um deles?

De posse das respostas das E(i) e das A(i), iniciou-se a aplicação da intervenção didática contemplando o tema “prática de exercícios físicos relacionada à saúde”. A intervenção foi realizada em 15 aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos cada aula, duas vezes por semana. Todas as aulas caracterizaram-se como teórico-práticas. De cada três aulas, duas foram predominantemente práticas e uma teórica.

A intervenção didática foi composta por 6 etapas de desenvolvimento: 1- Definição do problema: esse momento foi o de ajudar os estudantes a identificarem o problema apresentado pelo professor, reconhecendo-o como problema a ser resolvido; 2- Compreensão do problema: nesse momento foi necessário que os estudantes compreendessem o problema; 3- Conceber um plano: após a compreensão do problema, os estudantes elaboraram um plano para conseguir alcançar possíveis respostas para o problema; 4- Execução do plano: os estudantes realizaram a coleta e interpretação de dados, e informações coletadas; 5- Elaboração de mapas conceituais: através dos dados coletados, e das inferências realizadas, os estudantes elaboraram desenhos gráficos que representaram a compreensão e organização conceitual das

informações e até resultados obtidos; 6- Comunicação e visão retrospectiva dos resultados e conclusões: todos exibiram, de forma escrita e oral, seus resultados e aprendizagens com o processo de pesquisa.

Terminada a aplicação da intervenção didática realizou-se a avaliação final A(f), idêntica a A(i), acrescida das seguintes questões: 5. Quais conclusões você alcançou na tentativa de resolver nosso problema de pesquisa? 6. Elabore um plano de ação, que vise disseminar a prática de exercícios físicos para o seu município. 7. E você... depois de estudar e vivenciar diferentes tipos de atividades físicas que podem beneficiá-lo com a manutenção e melhoria na saúde, está participando de alguma atividade física, exercício físico ou esporte? Por que?

Por último realizou-se a entrevista final E(f) com os familiares dos estudantes, composta pelo mesmo roteiro da E(i), incluindo apenas a questão: 6. Você notou alguma modificação no comportamento, relativo a prática de atividade física, em seu filho (a), após as atividades que desenvolvemos na escola nos últimos dois meses?

2.3 Análise dos Dados

Antes da análise dos dados, realizou-se a transcrição das entrevistas gravadas. Inicialmente analisou-se as avaliações, buscando identificar padrões e diferenças nas respostas apresentadas pelos estudantes nas avaliações. O mesmo procedimento foi realizado a partir das informações transcritas nas entrevistas E(i) e E(f). Os dados das entrevistas e avaliações, foram categorizadas separadamente, em forma de quadro, buscando elucidar as semelhanças e diferenças segundo as variáveis: conhecimentos conceituais e procedimentais para A(i) e A(f) e atitudinais para E(i) e E(f).

As avaliações iniciais A(i) foram comparadas com as avaliações finais A(f) e, posteriormente, as entrevistas iniciais E(i) com as entrevistas finais E(f).

3 | RESULTADOS

3.1 Antes do Processo de Intervenção

Diante da tarefa de conceituar o termo saúde, como apresentado no quadro 1, os estudantes apontaram a boa alimentação, a prática de exercícios físicos, que podem ser aspectos para a melhoria da saúde, mas não explicam o seu conceito. Outros estudantes percebem a saúde como algo bom, benéfico, ordenado, contrário às doenças, importante, e direcionado ao físico.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Saúde	Aponta procedimentos para a melhoria da saúde.	“Saúde - ...o exercício é fundamental para ter uma saúde boa” (N08).
		“precisa-se se alimentar bem...” (R01).
		“...com uma alimentação saudável...” (N09).
		“...muito importante... fazer exercícios traz uma boa saúde” (M16).
	Reconhece a saúde como importante.	“Saúde: ...corpo está em ordem, sem doenças” (S02).
		“A saúde é um tipo de coisa... quem nunca pode faltar” (M14).
		“Saúde é não ter problemas... é vida...” (E12).
		“É o que nós temos que manter bem em nós” (C10).
	Associado ao bem estar e qualidade de vida.	“Saúde - qualidade de vida, bem estar físico” (M13).
		“o bem estar” (R15).
		“modo de vida... bem estar” (E23).
		“bem estar...” (G25).

Quadro 1 – Representação da conceituação do termo saúde pelos estudantes na Avaliação Inicial.

Fonte: Os autores (2018).

Com relação ao conceito de exercícios aeróbios e anaeróbios (Quadro 2), a maioria declarou não saber ou omitiu a resposta, outros definiram como aqueles que requerem aparelhos para sua realização. O estudante que apresentou uma definição mais complexa relacionou os exercícios aeróbios à respiração e os anaeróbios a falta de respiração.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Exercício Físico Aeróbio	Não sabem	“Exercícios aeróbios: deve ser um exercício muito bom...” (M16)
		“Exercícios aeróbios: não sei” (N20).
		“Exercícios aeróbios nunca ovi falar” (N08).
		“Exercícios aeróbios: não sei” (R06).
	Com uso de aparelhos	“Exercícios aeróbios: ...que mexe com aparelho...” (N09)
		“exercícios aeróbicos são quando usa aparelho” (M30).
		“Exercícios aeróbios: ...com aparelhos” (J27).
		“Exercícios aeróbios: ...com aparelhos” (G25).
	Exercício mental	“Exercícios aeróbios: ...de concentração” (C10).
	Associada à respiração	“Exercícios aeróbios: exercícios que usam a respiração” (S02).
	Atividade em uma certa parte do corpo	“Exercícios aeróbicos: ...treinar os braços” (A19).
	Citam exemplos	“Exercícios aeróbios: ...como: caminhada, alongamento” (D17).
		“Exercícios aeróbios: ...alongamentos” (D22).

Exercício Físico Anaeróbio	Não sabem	“Exercícios anaeróbios: não sei” (N20).
		“Exercícios anaeróbios- não sei” (R06).
		“Exercícios anaeróbios: não sei” (B07).
	Sem uso de aparelhos	“Exercícios anaeróbios: ...sem aparelhos” (E23).
		“Exercícios anaeróbios: ...sem aparelhos” (G25).
		“Exercícios anaeróbios: ...sem a ajuda de aparelhos” (J27).
	Associada à ausência de respiração	“...anaeróbios: que não usam a respiração” (S02)
	Atividade em certa parte do corpo	Exercícios anaeróbicos: ...que treina as pernas” (A19).
	Citam exemplos	Exercícios anaeróbios: ...exercícios mais pesados, mais rápidos, como: corrida” (D17).
		“Exercícios anaeróbios: esporte” (D24).
“Exercícios anaeróbios: ...exercícios “pesados” (E12).		

Quadro 2 – Representação da conceituação dos termos Exercício Físico aeróbio e anaeróbio pelos estudantes na Avaliação Inicial.

Fonte: Os autores (2018).

Como apresentado no quadro 3, ao elencarem alguns tipos de exercícios físicos e seus respectivos benefícios, os estudantes citaram os esportes, bem como as capacidades físicas que lhes parecem peculiares à modalidade. Outros citaram os nomes de determinados exercícios, seus possíveis benefícios, mas não sua tipologia. Alguns omitiram as informações, provavelmente por não saberem, outros relacionaram os exercícios/esportes à saúde. Assim, verificou-se que as tentativas de explicitação de conhecimentos procedimentais acerca dos exercícios físicos, estiveram posicionadas muito distante daquilo que considera-se uma descrição dos procedimentos corretos para a prática de determinado exercício físico.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Procedimentos para execução correta de determinados exercícios físicos	Descrevem cuidados para a prática de atividade física ao invés de procedimentos	“Caminhada=não deve ser muito rápida, nem muito lenta... realizado nas horas que o sol não está muito violento” (S02).
		“Natação, ...você tem que estar de sunga e óculos para proteger os olhos” (L32).
		“Caminhada: ...lugar fresco... com calma... acompanhado com água...” (D17).
	Apresentam boa explicação procedimental, apesar de simples	“Marinheiro: deitar no chão esticar os braços e as pernas e levantar o corpo com os braços... ajuda... na saúde e a desenvolver os músculos do braço” (E23).
		“Corrida. ...você deve manter sempre o mesmo ritmo, 70% dos batimentos cardíacos. ...faz bem para a circulação e perde calorias” (A21).
		“Abdominal, tem que está deitada, com a perna firme no chão, que a mão na cabeça e levanta cabeça, perde peso, ganha massa e corpo” (G28).
	Citam esportes e as peculiaridades de cada modalidade	“Natação= ...resistência... 400 calorias. Basket=alonga...” (S05).
		“Basket: pegar a bola com a mão e ir quiquano até chegar e fazer a sexta” (P31).
		“Futebol se joga com a bola e 10 jogadores cada lado e tem que fazer gol” (M30).
	Citam exercícios físicos e possíveis benefícios, mas não sua tipologia	“Musculação: ...conseguir massa muscular... abdominal: ...massa muscular na barriga. Alongamento: diminui o risco de lesões” (G04).
	Não apresentam procedimentos para a execução de exercícios físicos	“Dança e natação: uma boa saúde...” (M16).
		“Exercício físico que conheço que é muito bom hiphop ele da saúde” (V29).
		“Caminhada. Para melhorar a saúde. Queimar calorias” (B07).

Quadro 3 – Representação da descrição procedimental de determinados exercícios físicos na Avaliação Inicial.

Fonte: Os autores (2018).

Observou-se através da E(i) que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa não esteve adepta das atividades físicas intencionais. Os empecilhos explicitados pelos familiares dos estudantes para a prática de atividade física são: a ausência de espaços adequados próximos à sua residência e o interesse dos filhos por outras áreas. Portanto, segundo seus responsáveis as atividades relacionadas à informática são as mais praticadas pelos jovens. As principais atividades dos estudantes, segundo seus responsáveis, foram aquelas relacionadas aos recursos eletrônicos (Quadro 4).

Categoria comportamental	Relato dos familiares
Práticas de atividades relacionadas aos recursos eletrônicos	“É... o que ela faz pra mim é ir no supermercado, porque ela fazia natação mas parou né... computador né...” (FM-B07).
	“Ele fica muito tempo diante do computador... criando alguma coisa lá, do interesse dele, e... mas boa parte, se envolvendo com jogos” (FP-S02).
	“Computador... mexe... fica no computador...” (FM-G04).
	“...o computador é a primeira atividade. ... TV. Depois futebol. Agora quando ele tem mais tempo, que nem essa semana, ele já foi mais vezes jogar futebol”(FM-C10).

Quadro 4 – Mudanças no comportamento dos estudantes, mencionadas pelos familiares na Entrevista Final.

Fonte: Os autores (2018).

3.2 Após O Processo de Intervenção

Como apresentado no quadro 5, os dados obtidos através da A(f) evidenciaram que os estudantes passaram a utilizar predominantemente o conceito de saúde definido pela Organização Mundial da Saúde.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Saúde	Definição da Organização Mundial da Saúde.	“Saúde: bem-estar mental, social e físico. Exemplo: eu me machuco (B.E.F.), então não posso jogar, e fico triste (B.E.M.), chego em casa, e brigo com a minha mãe (B.E.S.)” (D17).
		“saúde mental, física e social...” (R01).
		“Saúde= bem estar físico (corpo) ...mental (psicológico) ...social (com as pessoas)” (S02).
		“Saúde é fisicamente, socialmente, e mentalmente” (L03).
	Aponta procedimentos para a melhoria da saúde.	“A saúde é uma coisa muito importante... traz benefícios como, bem estar, alegria... é preciso ter uma alimentação balanceada e praticar exercícios 3 vezes por semana” (G25).

Quadro 5 – Representação da conceituação do termo saúde pelos estudantes na Avaliação Final.

Fonte: Os autores (2018).

Foi possível verificar que, como apresentado no quadro 6, os estudantes conceituaram exercício aeróbio, predominantemente, como o tipo de exercício que é menos intenso e mais prolongado, também associado ao uso de oxigênio durante sua prática. O conceito de exercício anaeróbio é praticamente o oposto a isto.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Exercício Físico Aeróbio	Associado ao uso de oxigênio, longa duração e baixa intensidade	“aeróbios □ longa duração e menos intensidade” (L03).
		“Exercícios aeróbios= ...que exigem respiração... longa duração e baixa intensidade” (S02).
		“...aeróbio = longa duração e baixa intensidade” (J27).
		“...aeróbios = longa duração e baixa intensidade” (D24).
Exercício Físico Anaeróbio	Dependente do conceito de exercícios aeróbios - oposto	“Anaeróbios □ ...menos tempo e muita intensidade” (L03).
		“Exercícios anaeróbios= ...exigem pouca respiração... baixa duração e alta intensidade” (S02).
		“...anaeróbio = pequena duração e alta intensidade” (J27).
		“...anaeróbios = curta duração e alta intensidade” (D24).

Quadro 6 – Representação da conceitualização dos termos Exercício Físico aeróbio e anaeróbio pelos estudantes na Avaliação Final.

Fonte: Os autores (2018).

Pensando na dimensão procedimental do conhecimento, os estudantes tentaram explicar os exercícios físicos vivenciados durante as aulas práticas do nosso plano de trabalho. Além de apresentarem o nome do exercício e a descrição detalhada de sua execução, os estudantes descreveram suas características e classificação, como apresentado no quadro 7.

Termo	Categoria conceitual	Texto do participante
Procedimentos para execução correta de determinados exercícios físicos	Descreveram os exercícios vivenciados durante as aulas de Educação Física	“Polichinelo. É um exercício aeróbio, você tem que pular com as pernas apertadas e depois fechar-las... as pernas e seus braços estaram para cima juntos...” (R01).
		“Golfinho= ...parece um golfinho. É um exercício resistido... e pode ser do modo isotônico (com movimento) ou isométrico (sem movimento). Golfinho isotônico: deita-se de barriga para baixo segurando uma bola... erguer os braços e as pernas... subir e descer. No golfinho isométrico... levantar os braços e as pernas e ficar com eles levantados” (S02).
		“...polichinelo... com as mãos nas pernas e os pés juntos, depois pulando, você vai afastando as pernas e levando as mãos esticadas para cima, depois volte na mesma posição do início... Esse é um exercício aeróbio” (D17).

Quadro 7 – Representação da descrição procedimental de determinados exercícios físicos na Avaliação Final.

Fonte: Os autores (2018).

Analisando os dados da E(f), como apresentado no quadro 8, observou-se que após a aplicação do plano de trabalho, os estudantes mostraram-se, segundo seus pais, mais ativos. Muitos passaram a praticar mais atividades aeróbias.

Ao classificar as atividades mais desenvolvidas pelos estudantes, os pais ainda nos mostraram a presença prioritária das atividades sedentárias, tais como assistir TV e praticar jogos virtuais. Outros apresentaram o equilíbrio na participação em atividades físicas e não físicas.

Categoria comportamental	Relato dos familiares
Passaram a praticar atividades físicas por iniciativa própria	“...porque foi ensinado pra ela sobre qualidade de vida... Que nem a bicicleta, agora ela quer ir todo dia... ela sempre gostou só que ela... fazia menos...” (FM-B07). “...ela ficou interessada...” (FI-B07).
	“...antes ela ficava muito parada em frente ao computador, muito deitada, muito relaxadinha... agora já não... ela se exercita mais...” (FM-D17).
	“É... ela começou ficar mais animada pro exercício, começou me falar que tinha que praticar o exercício” (FM-D22).
Conscientizaram-se mas não praticam	“...eu acredito que ela descobriu lá que é algo interessante pra ela... sabe... que ela precisa fazer, praticar para ter benefício, inclusive pra ela... ela descobriu que é importante, interessante pra ela” (FP-M13).
	“Ele ainda não tomou iniciativa, mas ele já está mais consciente...” (FP-S02).
	“...ela descobriu que é importante, interessante pra ela” (FP-M13).
Continuam ativos	“...eu não senti diferença, porque é uma coisa que pra ela, já era normal... não é agora que ela começou a praticar esportes... ela sempre foi das brincadeiras que exigia um pouco... assim exigia em termos aeróbicos, né” (FM-J27).
	“Brinca de bicicleta com eles a noite... sai andar... o meu pai sai andar a cavalo com eles...” (FM-T18).
Continuam inativos	“Não, continua normal... não sei... eu falo... acho que esse moleque vai demorar pra escolher o que ele vai ser quando crescer... parece que ele se entusiasma, mas passa rapidinho... não sei” (FM-R15).
	“...ela sabe que é importante mas não faz...” (FM-D22).
	“Mas ele assim... Ele gosta de aula de “física”, mas mais na classe... do que no... esporte” (FM-E23).

Quadro 8 – Mudanças no comportamento dos estudantes, mencionadas pelos familiares na Entrevista Final.

Fonte: Os autores (2018).

4 | DISCUSSÃO

Os comportamentos e resultados apresentados na A(i) podem estar vinculados ao pequeno ou nenhum contato com os conceitos e vivências presentes na A(i), por parte

dos estudantes. Afinal, observou-se que os estudantes não alcançaram a percepção aprofundada acerca dos conceitos solicitados.

A debilidade na conceituação dos termos certamente é derivada do pouco ou nenhum contato com os conceitos por parte dos estudantes. As tentativas de conceituação podem ser consequentes das vivências e informações encontradas pelos estudantes ao longo da vida, seja por meio da TV, internet, entre outros, e por isso apresentaram-se limitados.

Não se nega a existência dos conhecimentos prévios (AUSUBEL, 2003), mas quando compara-se a conceituação feita pelos estudantes aos conceitos de saúde, atividade física, exercício físico, exercício aeróbio e exercício anaeróbio (BARBANTI, 2003), entende-se a existência de um baixo nível na percepção dos estudantes sobre tais conceitos). Na maior parte dos casos, a tentativa de conceituação dos estudantes é superficial, o que é compreensível, já que as vivências ainda não lhe permitiram a aquisição desses conhecimentos conceituais.

A limitação procedimental pode ser derivada da limitação conceitual, pois os estudantes tornar-se-ão capazes de executar satisfatoriamente e autonomamente os exercícios à medida em que os compreendem (SPOHR et al., 2014; RIBEIRO e FLORINDO, 2010).

O baixo nível de prática de atividade física identificado se relaciona com os dados da Aplicação da A(i), que apontaram para a falta de conhecimentos sobre este tema. Um dos fatores que determinam o fato da criança ou jovem praticar ou não atividades regradas de movimentos corporais está associado à influência educacional familiar (PETROSKY e PELEGRINI, 2009).

Neste contexto entende-se que o ambiente social exerce sua influência sobre o comportamento humano e, portanto, favorece o aumento do sedentarismo através das novas tecnologias e da falta de conhecimentos sobre a prática de atividades físicas por parte das pessoas (GUEDES e GUEDES, 2001; FARIAS JUNIOR, 2006).

No entanto, observando os dados obtidos através da A(f) sobre conhecimentos conceituais, foi possível inferir que os estudantes passaram a encarar os termos com consciência de seu significado e suas características básicas (COLL et al., 2000; NEIRA, 2009).

Assim, se compreende que houve um aumento na complexidade conceitual e procedimental por parte dos estudantes, que é produto das vivências e demais atividades desenvolvidas através da metodologia baseada na resolução de problemas. A evolução conceitual e a procedimental podem estar relacionadas, pois verificou-se que a compreensão sobre os conceitos podem favorecer a aprendizagem de procedimentos, e vice-versa. Afinal a aquisição de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais ocorrem concomitantemente na escola e quase sempre em relação de dependência (COLL et al., 2000; NEIRA, 2009).

Estudos afirmam que proporcionar aos estudantes a aprendizagem acerca das práticas de movimentos corporais saudáveis é indispensável à abordagem da

saúde nas aulas de Educação Física (GUEDES e GUEDES, 1997; MAITINO, 2000; FERREIRA, 2001; NAHAS, 2006).

A metodologia baseada na resolução de problemas, como medida não diretiva da tendência metodológica aberta (FERREIRA, 2001), apresenta-se como uma proposta para a aprendizagem de conceitos e procedimentos indispensáveis à tomada de decisão sobre o estilo de vida ativo (BARELL, 2007; POZO, 1994; POLYA, 2006).

Entretanto, o maior desafio da abordagem da saúde nas aulas de Educação Física reside em ajudar os estudantes compreenderem os problemas derivados da inatividade física na vida cotidiana (TESTA JUNIOR e ZULIANI, 2010). Por isso o conhecimento deve transformar-se numa forma de agir, ou seja, deve atingir a dimensão atitudinal do conhecimento (FREIRE e OLIVEIRA, 2004).

É indispensável apontar que os participantes do presente estudo passaram, pelo menos, dedicar mais atenção à questão da atividade física, mesmo quando não apresentam mudanças no estilo de vida. Isto é importante na medida em que considera-se que os estudantes continuarão aprendendo sobre o assunto e poderão futuramente transformar tais conhecimentos em conduta, se assim desejarem.

As atividades físicas adotadas por aqueles que não se colocavam ativos foram exatamente as estudadas e vivenciadas durante a aplicação do plano de trabalho. Isso revela a importância de possibilitar durante as aulas de Educação Física o encontro dos estudantes com a diversidade de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento relacionado à saúde.

Foi possível compreender que os estudantes que passaram a praticar ou se conscientizaram da importância da prática de atividades físicas para a melhoria da saúde, passaram a enxergar a inatividade física como um problema em seu cotidiano, o que é indispensável ao êxito do trabalho metodológico baseado na resolução de problemas (POZO, 1994).

Resolver problemas apresentou-se como uma tarefa bastante complexa, que requer diferentes habilidades. Compreende-se que os resultados deste estudo apontaram para a necessidade de utilizar a metodologia baseada na resolução de problemas, primeiramente como conteúdo, porque a aprendizagem através da resolução de problemas aumenta suas possibilidades à medida que os estudantes compreendem e aprendem a trabalhar com procedimentos heurísticos (BARELL, 2007; POZO, 1994; POLYA, 2006).

5 | CONCLUSÃO

A proposta de estudos sobre a saúde nas aulas de Educação Física é importante já que o ser humano se apropria, reproduz e produz a cultura da prática de exercícios físicos, a fim de poder intervir e transformar a realidade.

A metodologia baseada na resolução de problemas apresentou-se como um

caminho viável e interessante à associação entre prazer e aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais sobre a prática de exercícios físicos nas aulas de Educação Física, uma vez que foi capaz de promover aprendizagens para a conscientização e a adoção de comportamentos favoráveis à adoção do estilo de vida fisicamente ativo. Para tanto, observou-se que foi importante construir relações entre teoria e prática, além de diversificar as vivências nas aulas de Educação Física.

Talvez a proposta aplicada com os estudantes apresente resultados mais expressivos sobre a aprendizagem e as mudanças comportamentais relativas à saúde, se utilizada à longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. S. **Não ao sedentarismo, sim à saúde:** contribuições da Educação Física Escolar e dos esportes. O Mundo da Saúde São Paulo 2007; v. 31, n. 4, p. 464-469.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas 2003.

BABO, S.; PEREIRA, C.; KUO, Y. L.; RAIMUNDO, A.; CRUZ FERREIRA, A. Programa de exercício físico em contexto escolar: efeitos na flexibilidade, na força e na postura. **Revista de Ciência Del Deporte** 2015; 11(supl.), p. 49-50.

BALBINOTTI, M. A. A.; ZAMBONATO, F.; BARBOSA, M. L. L.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, C. A. A. Motivation of regular physical and Sporting activities practice: a comparative study between obeses, overweight, and other students. **Motriz**, Rio Claro 2011; v. 17, n. 3, p. 384-394.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e esporte.** 2. ed. Barueri: Manole, 2003.

BARELL, J. **El Aprendizaje Basado en Problemas:** un enfoque investigativo. Buenos Aires: Editora Manatial 2007.

COLEMAM, D. H. C.; FERRAIO, P. F.; PIRES JUNIOR, R.; DOS SANTOS, J. W.; OLIVEIRA, A. R. Prática esportiva e participação nas aulas de Educação Física: fatores associados em estudantes de Londrina, Paraná, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro 2014; v. 30, n. 3, p. 533-545.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

FARIAS JUNIOR, J. C. Prevalência e fatores de influência para inatividade física em adolescentes. **R. bras. Ci e Mov.** 2006; v. 14, n. 1, p. 63-70.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 2001; v. 22, n. 2, p. 41-54.

FREIRE, E.S.; OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista Motriz**, Rio Claro 2004; v. 10, n. 3, p. 140-151.

GONÇALVES, M. P.; ALCHIERI, J. C. Motivação à prática de atividades físicas: um estudo com praticantes não atletas. **Psico-USF** 2010; v. 15, n. 1, p. 125-134.

- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Características dos programas de Educação Física escolar. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo 1997; v. 11, n. 1, p. 49-62.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Esforços Físicos nos programas de Educação Física Escolar. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo 2001; v. 15, n. 1, p. 33-44.
- MAITINO, E. M. Saúde na Educação Física Escolar. **Revista MIMESIS**, Ciências Humanas, Universidade do Sagrado Coração, Bauru 2000; v. 21, n. 1, p. 73-84.
- NAHAS, M. V. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf 2006.
- NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 3. ed. São Paulo: Phorte 2009.
- PETROSKY, E. L.; PELEGRINI, A. Associação entre o estilo de vida dos pais e a composição corporal dos filhos adolescentes. **Revista Paul. Pediatr.** 2009; v. 27, n. 1, p. 48-52.
- POLYA G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência 2006.
- POZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. São Paulo: Artmed 1994.
- RIBEIRO, E. H. C.; FLORINDO, A. A. Efeitos de um programa de intervenção no nível de atividade física de adolescentes de escolas públicas de uma região de baixo nível socioeconômico: descrição dos métodos utilizados. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis 2010; v. 15, n. 1, p. 28-34.
- SOARES, C. A. M.; HALLAL, P. C. Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e níveis de atividade física de jovens brasileiros: estudo ecológico. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, Pelotas 2015; v. 20, n. 6, p. 588-590.
- SPOHR, C. F.; FORTES, M. de O.; ROMBALDI, A. J.; HALLAL, P. C.; AZEVEDO, M. R. Atividade Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física +”. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, Pelotas 2014; v. 19, n. 3, p. 300-313.
- TESTA JUNIOR, A.; ZULIANI, S. R. Q. A. A Educação Física Escolar na perspectiva da Educação para Saúde. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer, UFScar** – Universidade Federal de São Carlos 2010.
- VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ** 2007; v. 20, n. 5, p. 383-386.

COMO TRABALHAR ESTADOS EMOCIONAIS INERENTES ÀS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DESAFIO DOCENTE

Rodolfo Gazzetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro-SP, Programa de Pós-Graduação UNESP Rio Claro/IB – Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Professor de Educação Física Escolar, Colégio Rio Branco, Campinas-SP. Contato: rods_gazzetta@yahoo.com.br

Rubens Venditti Júnior

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação UNESP Rio Claro/IB – Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Coordenador do *Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru*. Contato: r.venditti-junior@unesp.br

Adriane Beatriz de Souza Serapião

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro-SP. Departamento de estatística, matemática aplicada e computação - Instituto de geociências e ciências exatas - Instituto de biociências. Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Contato: adriane@rc.unesp.br

André Luis Aroni

Faculdade Devry/Metrocamp - Campinas-SP, Departamento de educação física e esportes - Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Contato: andre-aroni@hotmail.com

RESUMO: Há tempos que a Educação Física (EF) volta seu olhar para as correntes tradicionais do desenvolvimento motor. Porém, sabemos que as práticas corporais realizadas em aula nos dão elementos que estimulam estados emocionais diversos, fazendo com que possamos para trabalhar o aprendizado emocional, dentro do contexto das aulas de EF de maneira eficaz. Este trabalho mostra o que pensamos sobre a EF: uma disciplina curricular multidisciplinar, que deve oferecer ambientes pedagógicos favoráveis para que nossos alunos experimentem e vivenciem estados emocionais e seus conflitos, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais de maneira realmente eficiente. O trabalho buscou elaborar uma proposta metodológica para se entender como os alunos reagem social e emocionalmente nos diferentes momentos nas aulas de EF. A opção metodológica proposta seria no formato de pesquisa-ação, que pode ser realizada em estreita relação entre teoria e prática, onde participantes e pesquisador estarão envolvidos de maneira cooperativa e/ou participativa. O instrumento de pesquisa proposto é a Roda de Estados de Ânimo (REA), que torna possível a identificação dos estados emocionais acionados durante as diferentes modalidades praticadas no período da pesquisa. Sugerimos que os dados coletados sejam analisados de maneira quanti-qualitativa, para explicar diferenças

significativas nas respostas sociais e emocionais dos alunos aos diferentes estímulos no decorrer da pesquisa, considerando questões de gênero e o período em que estudam. Estas análises sugerem que as atividades praticadas durante a pesquisa acionam estados emocionais variados, e que as práticas corporais podem contribuir para o desenvolvimento do aprendizado emocional e relações interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: estados afetivos; educação física escolar; psicologia do esporte, emoções; aspectos psicológicos.

HOW TO DEVELOP EMOTIONAL STATES INHERENTS TO BODY PRACTICES AT SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A TEACHER'S CHALLENGE

ABSTRACT: A long time ago, The Physical Education looks to the traditional way of the sports skills development. However, it is clear that the discussions around these corporal practices can be rich in the sense of human development and their relationships. This research culminates in what we think about Physical Education, multidisciplinary, that has the duty to offer good moments for our students to experience the emotional states and their conflicts, allowing the development of these social skills in a really efficient way. The present work tried to understand how students react emotionally in the different moments of their Physical Education classes during the practice of games, gymnastics and dance. The methodological option was action-research where participants and researchers were involved in all situations. The research was carried out with 120 students/teenagers, from the 8th year of middle school in 2017, in Campinas. A research tool used was the Geneva Emotion Wheel (GEW), which made it possible to identify the emotional states during the different modalities practiced during the research period. We suggest that the data collected be quantified and qualitatively to explain significant differences in students social and emotional responses to the different stimuli during the research, considering gender aspects and the period in which they study. These analyzes suggest that the activities practiced during the research trigger varied emotional states, and that corporal practices can contribute to the development of emotional learning and interpersonal relationships.

KEYWORDS: affective states; school physical education; sport psychology; emotions; psychological aspects.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a área da Educação discute mudanças significativas para que os alunos se tornem indivíduos mais competentes e atinjam seus objetivos pessoais e profissionais. Porém, percebemos que a Educação Física (EF) pouco contribui para tal desenvolvimento, uma vez que não atua de maneira planejada e sistematizada em todos os aspectos que lhe cabe, pois seguem moldes antigos e tradicionais, como a ludicidade descontextualizada e o desenvolvimento de gestos técnicos importados do esporte de rendimento.

A EF, muitas vezes, tem sua importância diminuída pela comunidade escolar por ser mal trabalhada no contexto conceitual e atitudinal, importando-se apenas com o aspecto procedimental (GAZZETTA, 2018). A EF escolar tem como principal objeto de estudo as práticas corporais, e estas têm como ponto principal o desenvolvimento das lógicas dos jogos e dos esportes para, também, evidenciar as relações existentes no comportamento humano.

Assim, as aulas de EF se tornam uma excelente oportunidade para o professor trabalhar a educação emocional com vistas ao autoconhecimento, controle emocional e respeito ao próximo, numa perspectiva de desenvolvimento pleno do aluno. É inquestionável o importante papel desenvolvido por esta disciplina na socialização dos alunos e, por meio dela, o estímulo de estados emocionais diversificados (PARLEBAS, 2003).

A EF tem como suas principais vertentes a experimentação, a vivência, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas corporais nas suas diferentes manifestações, pois sabemos que nenhum movimento ocorre de maneira isolada e descontextualizada, pois toda ação tem uma intenção, seja ela expressiva ou funcional, e não podemos ignorar as múltiplas dimensões da motricidade.

Emoção e movimento apresentam uma relação de reciprocidade, assim a atividade prática permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito (ARRUDA, 2006). Para Almeida (2001), o corpo é o instrumento de trabalho das emoções. Porém, sabemos que a disciplina de EF tem seu aspecto atitudinal pouco explorado e discutido, seja no planejamento pedagógico como nas práticas corporais propriamente ditas.

O que vemos em nossas aulas são os conflitos, que são inerentes aos jogos, aparecendo diariamente. Estes são trabalhados pelas mais diferentes maneiras, deixando os jovens à própria sorte e, dependendo do histórico e/ou liderança de poucos, muitas vezes recrutam os próprios alunos e professores, para solucionar ou inibir tais situações.

De acordo com o que acreditamos e construímos com nossa experiência docente, essas práticas de discussões sobre valores morais, éticos e questões psicossociais, individuais e coletivas, devem aparecer de maneira planejada, a fim de municiar estes jovens de habilidades sócio-emocionais, para que se tornem competentes e plenos em suas formações.

Essas discussões podem ser enriquecedoras, se tratadas com a devida preocupação, pois situações conflituosas de jogo são frequentes, bem como nas brincadeiras e nos esportes, fazendo com que tenhamos um terreno muito fértil para trabalhar esses jovens no aspecto cognitivo, motor, social ou afetivo.

Sendo assim, os saberes que a Psicologia do Esporte nos traz se torna de vital importância para a prática docente, pois com as pertinentes atividades e intervenções, podemos fazer com que os alunos desenvolvam a todo o momento os valores conceituais, atitudinais e procedimentais que desejamos trabalhar, através de dinâmicas

cuidadosamente planejadas. E assim desenvolverem habilidades inestimáveis para toda a vida, enquanto criam vínculos com seus pares.

Ou seja, buscar uma forma superior de educação, na qual o aluno é colocado como protagonista e educado para e pela coletividade, onde os discursos e as palavras dão espaço à prática, e a livre ação de cada jovem vai de acordo com a autonomia construída, fazendo-se assim necessário, a participação efetiva de cada aluno na construção, execução e, por fim, da apropriação do conhecimento sócio emocional de cada ação.

Na presente pesquisa, mostraremos que nossos estados emocionais podem ser acionados durante a realização das diferentes práticas corporais. Para tanto, utilizaremos a Roda de Estados de Ânimo (REA), um método de coleta de dados que o aluno, na presença do professor/pesquisador, passa para o papel como seus estados emocionais se manifestaram durante a atividade desenvolvida.

Não obstante, propomos discussões para dar um novo rumo à disciplina para que os paradigmas sejam reavaliados, e para que a Psicologia do Esporte seja mais presente nas aulas e para que os alunos tenham mais ferramentas para construir sua autonomia e seu autoconhecimento motor, social, emocional e esportivo, fazendo dos conteúdos da EF um braço muito forte da formação emocional de cada aluno.

Darido e Rangel (2005) defendem que a aula de EF talvez seja o melhor momento para este tipo de observação, visto que está repleta de conflitos, inerentes a qualquer forma de interação social que, nesse caso, afloram das interações dos alunos com meio social e cultural da escola. Pois o movimento humano é uma das formas mais fundamentais de interação social e precisa que se construa uma relação íntima entre as pessoas, o espaço e a cultura que o cercam. Dessa forma, em aulas de EF as relações sociais se fortalecem e se manifestam com maior expressividade.

Para Prodócimo e Caetano (2007), quando um aluno se envolve em uma prática corporal nas aulas de EF, ficam evidentes determinados comportamentos espontâneos, regidos pela alteração de seus estados emocionais alterados. Isso porque pode ser um ambiente competitivo, cooperativo ou simplesmente recreativo, porém, sempre com alto nível de interação entre os participantes, o que faz com que os alunos externem suas características emocionais mais íntimas.

A identificação e interpretação dessas emoções expostas pelas crianças através das atitudes e comportamentos, de modo algum podem ser desconsideradas pelo professor, pois não pode ser considerado como adequado, por exemplo, o excesso de agressividade ou de medo em jogos competitivos ou em brincadeiras comuns nas aulas. Por esta razão, a sensibilidade deve sempre ser colocada em prática, bem como a empatia e a liderança do professor. Para que possamos aproveitar os encontros semanais programados de maneira adequada e coerente com o que acreditamos uma EF realmente transformadora.

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver formam os quatro pilares da educação discutidos pela UNESCO (Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) há algum tempo por Jacques Delors, orientador do relatório em forma de livro: *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1999. Esses quatro pilares funcionam como alicerces do ensino para os alunos e futuros cidadãos, pais de família e profissionais impulsionarem as habilidades que podem ser aprendidas não somente mergulhando em conteúdos didáticos, mas por meio do envolvimento com projetos multidisciplinares relacionados com questões sociais, esportivas, comunitárias, históricas ou outros temas de interesse, os quais estão para além dos muros escolares e são parte da vida cotidiana dos educandos.

A cultural e neoliberal, que visa a preparação do aluno ao mercado, preferência da escola e da comunidade com outras áreas do conhecimento, bem como a evolução digital desenfreada, ajudam a construir o desinteresse dos alunos para com as atividades esportivas, lúdicas, rítmicas e expressivas do conhecimento do próprio corpo (GAZZETTA, 2018).

Além destes fatores supracitados, estamos em uma sociedade que obedece a um sistema social fugaz e voraz, no qual a avaliação tradicional, quantitativa e competitiva prevalece sobre a subjetiva e processual, valorizando e dissociando mais o cognitivo do emocional, o *cyber* do face a face, e, ao final do processo, transformando esses alunos, futuros cidadãos, em indivíduos superficiais no contexto das emoções. Segundo Behrens e Machado (2005), todo o sistema educativo tem que ser repensado. Uma vez que, orientado pelo desenvolvimento cognitivo apenas, ele não prepara nossas crianças para a vida do amanhã.

É preciso criar espaço para as emoções, levar em conta o desenvolvimento social e afetivo, bem como o convívio com as diferenças e diversidades. Aspectos psicossociais têm necessidade de se alimentar de conhecimentos, de saber fazer e saber ser, da mesma maneira que as outras áreas do saber. Desse modo, percebe-se que a escola contribuiu e ainda contribui para que existam, hoje, muitas pessoas com atitudes que denotam um analfabetismo emocional e esse fato pode causar danos muito sérios em nossa sociedade.

Pois, ainda segundo Behrens e Machado (2005), estados emocionais inadequados dos alunos envolvem todos os níveis de ensino e têm se apresentado com ênfase nas últimas duas décadas dentro da escola. Então, enfatiza-se a necessidade de educar as pessoas também no seu aspecto emocional. É preciso que a formação emocional seja praticada com naturalidade nas escolas, para que esse outro aspecto da complexidade humana possa ser contemplado e desenvolvido. Dias (2011) afirma que:

[...] a prática desportiva pode contribuir para o desenvolvimento integral do praticante, contribuindo para seu ajustamento pessoal e social. Numa perspectiva sócio-construtivista, a prática desportiva proporciona uma série de interações que fomentam o desenvolvimento e aprendizagem do jovem. Diversos intervenientes desportivos (treinadores, professores, pais, dirigentes, etc.) reconhecem que a prática desportiva possibilita às crianças e jovens a vivências de um conjunto de experiências positivas significativas com benefícios ao nível físico e psicossocial. (DIAS, 2011, p. 99).

Para Betti e Zuliani (2002), a educação da criança e do jovem, neste momento, passa a ser uma educação integral: corpo, mente e espírito; como desenvolvimento pleno da personalidade. Então, nós professores, sabemos que talvez sejamos a disciplina que possa atuar neste contexto com muita intensidade, haja vista lidar em seus conteúdos com duas realidades conflitantes do esporte: a competição e a cooperação.

Para Zanetti *et al* (2016), ao discorrermos sobre a cooperação e competição na EF escolar também devemos deixar claro que um dos mais importantes mecanismos de ação destes dois universos será dado pelo movimento humano, por meio das interações sociais por ele proporcionadas, manifestadas através do esporte, jogo ou pelas brincadeiras.

Machado (2009) afirma que as atividades esportivas desenvolvidas nas escolas devem se integrar no esforço educativo e social que visam preparar o aluno para sua integração plena na sociedade. Desta forma, a personalidade de nossos alunos será estimulada pela atividade esportiva e pela competição escolar se os programas propostos enriquecerem a experiência vivida, além de estimular a observação e reflexão sobre eles próprios e aqueles que os rodeiam.

Uma vez que pensamos nas aulas de EF como realização de atividades coletivas, que os indivíduos devem dialogar e aceitar desejos do outro e buscar seu espaço de compreensão e respeito com seus pares, as interações sociais assumem outras formas, como liderança, controle, aceitação e dominação, e estas vão sendo construídas de acordo com as vivências das diferentes situações onde haja debates, enfrentamentos/confrontos e de tomada de decisões. Estas são evidenciadas quando lançamos situações problemas que geram provocações e desafios.

Na visão da Pedagogia do Esporte, o esporte é visto como um meio potencial de educação e formação humana, e tudo isso através da prática corporal, do trabalho constante com o próprio corpo e seus limites internos e externos. Segundo Bento (1995), esta formação se dá através de muito esforço e resiliência, e de ações e obstáculos que são inerentes ao esporte. Ou seja, “o esporte aponta o caminho necessário para a descoberta autêntica do ser que em nós mora” (BENTO, 1995, p. 57).

Assim, podemos afirmar que a prática que forma o indivíduo, pois a vivência, o experimento prático, justifica a teoria e os valores durante suas ações. Estas práticas corporais proporcionam situações em que as relações interpessoais, com os outros, contra os outros, em cooperação ou oposição aconteçam em grande intensidade. Ainda para Bento (1995), o processo de formação precisa do confronto com outras pessoas, quando são aprendidos valores como a responsabilidade, a liberdade e a solidariedade. Desta forma, o esporte se torna um dos ambientes mais favoráveis de formação, educação e desenvolvimento da personalidade.

Zanetti (2016) considera que será nesta prática, seja por meio de atividades cooperativas ou competitivas, que o aluno poderá expressar sentimentos como alegria, prazer, amor e também tristeza, frustração e até ódio. E para isso, teremos que lançar

mão do conhecimento que a psicologia do esporte nos traz, pois, estes saberes nos levarão a caminhos mais claros na resolução de conflitos pessoais e interpessoais, mágoas, angústias e até estados intensos de alegrias.

E, possivelmente, se todos tivéssemos vividos situações em que essas interações sociais fossem trabalhadas de maneira adequada, viveríamos em uma sociedade mais compreensiva e tolerante, com inteligência competitiva e com líderes mais plenos em seus valores éticos e morais. Estudos realizados na área da Psicologia mostram que a maioria das pessoas não conhecem suas emoções e seus sentimentos, bem como os sentimentos e emoções das pessoas de seu convívio. Tal desconhecimento acarreta em conflitos inter e intrapessoais.

A necessidade de identificação do que sentimos nas diferentes situações que nos deparamos, vêm de nossa constante formação, que está em constante desenvolvimento com o objetivo do autoconhecimento e de melhor entendimento das relações inter e intrapessoais. Céspedes (2014) garante que:

[...] as emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem em face de alterações internas e/ou ambientais. Este processamento inicia-se durante o terceiro trimestre de vida intrauterina e vai-se tornando progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder à consciência. Durante as duas primeiras décadas de vida, as alterações evolutivas da vida emocional humana são drásticas e intensas, mas continuam a ocorrer ao longo de todo o ciclo vital, transitando finalmente para a conquista da sabedoria, que pode ser definida como a mais elevada integração das experiências num cenário interno de emotividade positiva: “o perdão, a compaixão, o desprendimento e a entrega incondicional são os pontos altos da consciência, que nos ligam à alma e que constituem o culminar de um percurso de evolução que parte do emocional e termina no espiritual.” (CÉSPEDES, 2014, p. 19).

Segundo Martins (2004), uma emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais. As emoções humanas básicas acompanham-nos desde que nascemos e organizam-se num eixo polar: **raiva/ medo x alegria/ tranquilidade**.

Estas primeiras emoções, que não são conscientes, designam-se por emoções primárias e acompanham-nos ao longo de toda a vida. De acordo com Abreu (2005), as emoções primárias podem ter caráter adaptativo, pois tem relação com a sobrevivência e com o bem-estar psicológico dos indivíduos, como o medo, a raiva entre outros, ou “desadaptativas” que são aquelas que levam as pessoas a terem comportamentos inadequados à situação, pois foram expressadas de maneira tão intensa ou equivocada.

Martins (2004) salienta que a partir destas emoções básicas vão surgindo outras mais complexas e sofisticadas, que se constroem de forma dinâmica ao longo da vida e com as experiências que esta proporciona: com base na plataforma do medo e da raiva surge a vergonha, o descontentamento, a frustração, a cegueira emocional e o receio, entre outros. À medida que a criança vai crescendo, as emoções vão-se tornando conscientes e integram-se à identidade de cada indivíduo, com a sua bagagem de vivências específicas.

Céspedes (2014) afirma que, assim, a formação dos esquemas emocionais se torna mais eficiente e duradoura, pois esses interagem constantemente com a personalidade. Desse modo, os sentimentos se organizam e vão dos básicos como carinho, otimismo, ternura, ciúmes e a inveja, para sentimentos mais complexos, formando a identidade e regendo as ações e atitudes dos sujeitos.

Porém, as emoções podem aparecer em qualquer atividade física ou mental que estejamos fazendo. Nesses casos, nossa reação em geral é tentarmos adequar as emoções, ou seja, intensificá-las, diminuí-las ou ainda mantê-las. Tal processo é mais complexo do que imaginamos, pois as emoções se originam a partir de um estímulo, um fato ou objeto disparador e, segundo Martins (2004), cada emoção segue-se a uma avaliação da realidade.

É, portanto, uma consequência do sentido que atribuímos a determinada situação e do reconhecimento como sendo um dos temas desencadeadores ou ativadores da emoção. Essa avaliação, que pode ser correta ou incorreta, e pode ser, dependendo da exigência da situação, lenta, precisa, minuciosa; mas pode também ser imediata, automática.

Porém, estamos diante das novas gerações, que são os nativos digitais e que já nasceram conectados à internet. Ou seja, estamos frente a uma geração, futuros cidadãos, que não dão muita importância aos relacionamentos, inibem suas emoções e vivem intensamente o mundo digital, negligenciando o mundo *off-line* se interessando cada vez menos pelo conhecimento e pela sabedoria, e dando mais importância em começar o movimento ou a ação, e não em terminá-las.

Segundo Bauman (2011):

[...] numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente a “vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento do mundo *off-line*, esses estímulos seriam inúteis sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre indivíduos, tornando-os breves, superficiais e sobretudo descartáveis. (p. 23).

Porém, segundo Erickson (2009), são as experiências vividas na fase da juventude que determinam os traços comportamentais de cada indivíduo e de seus pares, pois:

[...] a maioria dos indivíduos incorpora as ideias e os conceitos mais fortes em seus primeiros anos de adolescência. Aquilo que vivenciam nessa fase influencia fortemente seu comportamento na idade adulta. (p. 87)

Segundo Gross e Thompson (2007), para lidar com a tristeza, raiva e com outras emoções “negativas”, grande parte dos adolescentes prefere a estratégia de distrair-se, e esta é o primeiro processo regulatório da atenção a aparecer no desenvolvimento e é utilizada por toda a vida quando o jovem subestima sua capacidade de regulação, ou quando não é possível modificar a situação. Em contraste, o uso de técnicas cognitivas é a segunda estratégia mais escolhida entre os jovens, pois propicia que a situação geradora de emoção seja racionalizada, ou seja, a situação pode ser alterada ou enfrentada. Assim, enquanto a distração afasta a pessoa da situação geradora da

emoção sem alterá-la, as técnicas cognitivas agem sobre a situação.

Mas, se nos afastarmos das situações e do enfrentamento emocional, será que estamos gerando aprendizado emocional?

Martins (2004) acredita que tudo aquilo que aprendemos intelectualmente contribui para um acervo em crescimento permanente. E assim, há também uma aprendizagem emocional, mas ela é diferente da estritamente cognitiva. Evitando uma situação específica ou enfrentando-a, sentindo toda a emoção (com exposição planejada e adequada), a pessoa aprende algo, e isso pode determinar quando e como reagir no futuro. Aumentando assim seu autoconceito. Não obstante, Erickson (1968) e Blatt (1990) afirmam que a coerência e o realismo do autoconceito na adolescência é que caracteriza o desenvolvimento normal e que poderá diminuir a vulnerabilidade às reações emocionais inadequadas.

2 | METODOLOGIA

A opção metodológica proposta para as intervenções no contexto da EF escolar foi o método de pesquisa-ação, realizada em estreita articulação da teoria e prática, com ação ou resolução de problema coletivo, em que participantes e pesquisador, estão envolvidos de maneira cooperativa e/ou participativa (THIOLLENT, 2005).

A proposta prevê a aplicação de quatro atividades de práticas corporais e observadas nas aulas de EF, escolhidas por contemplarem alguns aspectos importantes para a pesquisa (competição, cooperação, desafio, exposição, participação de todos ou da grande maioria dos alunos ao mesmo tempo na atividade).

Foi proposto um protocolo de quatro diferentes práticas corporais, propostas como experimentos para capturar a expressão dos estados emocionais dos participantes. Os experimentos foram avaliados de duas maneiras, a saber: “Roda de Estados de Ânimo (REA)” e a observação dos participantes pelo pesquisador-educador. A “Roda de Estados de Ânimo” (REA) ou “*Geneva Emotion Wheel* (GEW)” foi extraída dos estudos de Scherer (2005).

Esta é representada em formato de círculo, a qual divide os estados de ânimo em quatro categorias (animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito), abrangendo um total de 16 famílias afetivas, além de permitir selecionar a intensidade do que foi ou é sentido, que pode variar de acordo com os círculos que acompanham cada família afetiva (GAZZETTA, 2018).

A REA (Figura 1) é um instrumento confiável usada como método de obtenção do auto-relato para inferência dos estados de ânimo relacionados às várias situações vivenciadas nas aulas de EF.

A REA 2.0, observada na Figura 1, envolve a avaliação de uma ampla faixa de estados de ânimo, tanto de características positivas quanto de negativas. Estas

alterações de estado de ânimo nos jovens foram examinadas em relação a um componente contextual, que são os diferentes momentos que as atividades propostas nos proporcionam. Para responder ao formulário, o aluno deveria assinalar a escala de cada um dos estados de ânimo presentes na REA. Quanto maior o círculo assinalado, mais alto o estado de ânimo equivalente.

Para análise das variáveis coletadas pelas REA, podem ser utilizadas estatísticas descritivas como média, desvio padrão, mínimo, máximo e quartis; os quais contribuiram para se ter uma visão mais geral do perfil dos participantes. Para tanto, há a necessidade de uma análise estatística dos dados coletados, com o objetivo de encontrar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da amostra.

Os dados podem ser divididos segundo o gênero, separando os voluntários do gênero masculino e do gênero feminino, para que se permita também observar diferenças entre estes grupos. O teste de Mann-Whitney para verificar a independência dos grupos feminino e masculino. Para que as hipóteses nulas fossem rejeitadas; ou seja, para que o valor de p fosse significativo, foi considerado p menor ou igual a 0,05.

O registro das observações deve ser feito mediante anotações em uma ficha de diário de campo, seguindo orientações de Marconi e Lakatos (1990), identificando as atividades (competitivas e cooperativas), realizadas em aulas de EF e atividades motoras livres, os objetivos, as estratégias e reações dos alunos durante as mesmas.

Para Bercht (2001), identificar um estado de ânimo, torna-se necessário observar variáveis comportamentais dos alunos dentro do ambiente. São consideradas como variáveis comportamentais as ações que são passíveis de serem identificadas e que são consideradas como importantes definidoras do comportamento do aluno, podendo ser usadas como indicadores para identificar o seu estado emocional.

Conforme Marconi e Lakatos (1990):

[...] A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (p. 56).

Para a pesquisa aplicada e embasados por Gazzetta (2018), surge a proposta de quatro atividades: (1) um jogo de queimada; (2) uma coreografia de dança; (3) um jogo de futebol e (4) uma sequência de movimentos ginásticos com e sem aparelhos.

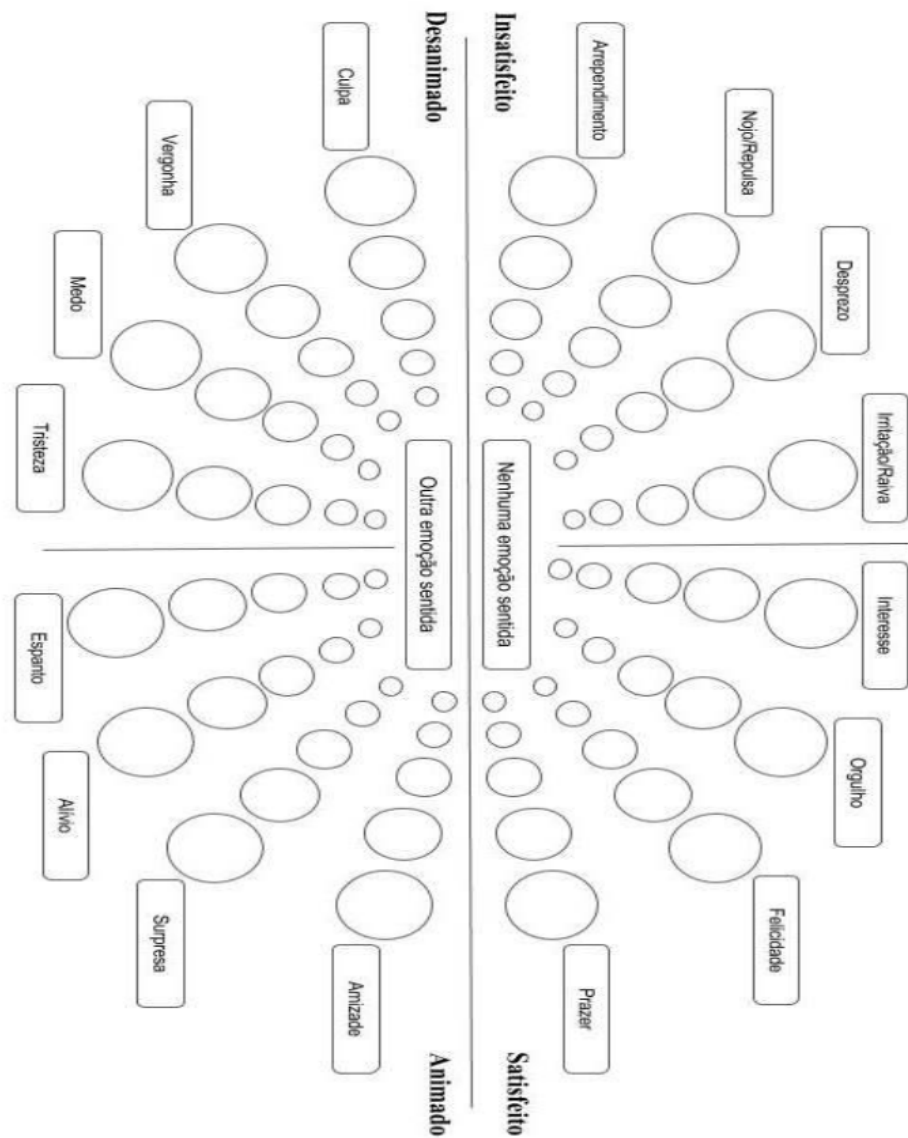


Figura 1: REA 2.0.

Fonte: Adaptada a partir de Sacharin, Schlegel e Scherer (2013) e Longhi (2011).

Estas são propostas por fazerem parte dos conteúdos programáticos da disciplina EF e por evidenciarem os aspectos comportamentais individuais e em grupo dos alunos com mais frequência, fazendo com que nosso estudo fique com elementos mais palpáveis para as análises (GAZZETTA, 2018).

As atividades escolhidas podem ser realizadas no interior do colégio, nas áreas de quadras, ginástica e sala de aula, e o professor/pesquisador estava presente a todo momento. Cada uma das atividades deve ser realizada quatro vezes, em dias alternados, durante as aulas de EF, em seqüências não consecutivas da mesma atividade, totalizando 20 experimentos (GAZZETTA, 2018). A estas atividades, em cada aula, aplica-se individualmente a REA 2.0 e realiza-se em seguida a observação dos participantes.

No ambiente de aprendizagem, um aluno pode se deparar com sentimentos negativos (sentimentos de culpa, arrependimento, vergonha e etc.) ou positivos

(interesse, orgulho, prazer, felicidade, amizade e etc.). A valência das emoções (positiva ou negativa) depende dos eventos disparadores (internos ou externos) e das crenças e desejos do aluno.

Huizinga (1971) salienta o papel do jogo no desenvolvimento da satisfação de necessidades vitais, posteriormente, representado no contexto da música, da dança da ginástica e outras convenções sociais. Além dos aspectos motores, essas atividades provocam a aproximação por motivos relacionados à cooperação, e podem trazer mudanças atitudinais importantes.

Nesta perspectiva, por exemplo, a ginástica, como atividade cooperativa, pode ser considerada, neste estudo, como elemento capaz de acionar estados emocionais positivos. As atividades cooperativas foram organizadas de maneira a atenderem à necessidade de promoção de habilidades interpessoais e de autoestima, possuindo uma estrutura que favorece o jogo com o outro e não contra o outro, conforme evidencia Brotto (2001).

A principal característica destas práticas é o aperfeiçoamento das habilidades de relacionamento e, com estas, a possibilidade de afetar toda a sociedade, transformando atitudes, uma vez que a vida em sociedade representa um grande exercício de solidariedade e de cooperação (ORLICK, 1989; BROTTTO, 2001).

O presente estudo indica que os adolescentes, quando avaliados, poderão nos mostrar o acionamento dos estados emocionais positivos e/ou negativos com a realização de práticas corporais.

Não obstante, percebemos com a presente pesquisa que as aulas de EF podem ser um braço forte para a formação emocional de nossos jovens, pois podemos observar o aparecimento e a identificação de estados emocionais de todas as dimensões sendo experimentados e vivenciados durante essas práticas corporais realizadas nas aulas.

Depois de apresentados os resultados e as discussões dos dados, podemos chegar a algumas conclusões: O embasamento teórico pode permitir que o docente de EF responsável consiga reunir diversas informações importantes, referentes às emoções de interesse a esse estudo, suas características principais; papel da educação no desenvolvimento emocional e, principalmente, a importância da EF, enquanto componente curricular obrigatório, sobre a estimulação e trabalho dessas emoções.

Assim, ao aplicarmos esta proposta, é possível também verificar o quanto podemos trabalhar os aspectos emocionais do ser humano, dentro da escola, sem pensar no jovem de maneira separada, aspectos cognitivos do motor e afetivo. Podemos concluir ainda que a escola não deve hierarquizar as áreas das ciências, dando mais privilégios e status a algumas disciplinas em detrimento de outras, atribuindo maior importância às inteligências lógico-matemática e verbal-linguística, esquecendo-se que emoção e cognição.

Pudemos perceber também que a EF ainda carrega expectativas tradicionais de desenvolvimento de habilidades físicas e motoras. Mas as atividades e práticas

corporais presentes na EF escolar podem facilitar aos jovens alunos e alunas, que sejam conhecedores de suas próprias emoções, e que este conhecimento possa influenciar seus comportamentos e suas relações interpessoais em contexto escolar.

Devemos então, proporcionar ao aluno que ele se expresse e aprenda a manejar suas emoções de maneira interacionista, planejando atividades onde a participação ativa dos alunos seja estimulada, não só na dimensão procedimental, mas na dimensão conceitual e atitudinal, propiciando que os sujeitos das ações sejam os próprios alunos, agindo na solução de problemas, criação de jogos ou os ressignificando, para contextualizá-los em sua realidade que está inserido.

Sugerimos então uma maior estruturação nas grades curriculares vigentes, visando um melhor preparo dos profissionais licenciados com relação à parte emocional de seus alunos, tornando-se parte da formação acadêmica. Disciplinas que abordem e discutam os aspectos atitudinais e a importância de se estudar aspectos afetivo emocionais na graduação em EF, poderiam já permitir se observar algumas mudanças no modo de como o profissional encara as emoções e a presença delas em sua aula, as suas e as de seus alunos ou educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, C.N., CANGELLI, R. A abordagem cognitivo-construtivista de psicoterapia no tratamento da anorexia nervosa e bulimia nervosa. **Revista brasileira de terapia cognitiva**. vol.1, n.1, pp. 45-58. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872005000100006&script=sci_abstract> Acesso em: 24 maio 2007.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. (Tradução Vera Pereira). Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEHRENS, M. A.; MACHADO, L. J. A. B. Os saberes docentes na educação emocional. Revista Diálogo Educacional., **Curitiba**, v. 5, n.16, p. 269-280, set. /dez. 2005.

BENTO, J. O. 1995. Pedagogia do Desporto: Contexto e Perspectivas. Simpósio Internacional de Ciência e Tecnologia no Esporte. **INDESP**. Porto Alegre, 1995.

BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. 2001 (Tese de doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BETTI, M. Corpo, cultura, mídias e EF: novas relações no mundo contemporâneo. **Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v.10, n.79, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/corpo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. EF Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Rev. Mak. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, p.73-81, jan. 2002.

BLATT, S. J. "Interpersonal related nessand self-definition: Two primary configuration and their implications for psychopathology and psychotherapy". *In*:

DAMANDO, F. S.; BERCHT, M. Análise da disposição afetiva do aluno em um AVEA: descoberta do desânimo. **XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Saúde). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

CÉSPEDES, A. **Educar as Emoções: Um guia para educadores**. Lisboa: Editorial Presença, 2014.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **EF na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A, 2005. EF no Ensino Superior. 293p.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, J.; *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo: Editora Cortez / UNESCO / MEC, 1999.

ERICKSON, E. **Adolescence et crise: la quête de l'identité**. Paris: Flammarion, Éditeur, 1968.

ERICKSON, T. Para que as diferenças desapareçam. Barueri: HSM do Brasil, **Revista HSManagement**, 2009.

FISCHER, F. **Estados emocionais e EF escolar**: Considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica. TCC. 2009. (Graduação em EF) – Faculdade de EF, Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Esporte: Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAZZETTA, R. **Estudo Sobre os Estados Emocionais Inerentes às Práticas Corporais na Escola**: Reflexões para Educação Física do século XXI. Dissertação de Mestrado – Curso DHT, Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. 2018

GOLEMAN, D. **Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama**. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2003.

_____. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion regulation: conceptual foundations. *In*: **Hand book of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007.

JUNIOR, R. V.; WINTERSTEIN, P. J. Aspectos da Liderança na Pedagogia do Movimento. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 83, abr. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAVOURA, N. L.; MACHADO, A. A. **Esporte de aventura de rendimento e estados emocionais**: relações entre ansiedade, autoconfiança e auto-eficácia. *Motriz*, Rio Claro, v.12 n.2 p.143-148, mai./ago. 2006

MACHADO, A. A.; GOMES, R. **Psicologia do Esporte: da escola à competição**. São Paulo, Fontoura, 2011.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociologia del deporte**. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga, 2003.

PAVARINI, G.; LOUREIRO, C. P.; SOUZA, D. H. **Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares**. Universidade de Cambridge, Cambridge, Inglaterra & Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2011.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação Social em Aulas de EF. **Rev. Bras. Educ. Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 235-45, jul. /set. 2009.

SCAGLIA, A.J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Dissertação (Mestrado), 1999. Faculdade de EF - Unicamp, Campinas.

SCHERER, K. R. "What are emotions? And how can they be measured?" **Social Science Information**, 44(4), p. 693-727, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1971.

VIGOSTISKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAGNER, A.; FALKE, D.; SILVEIRA, L. M. B. O.; MOSMANN, C. P. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia em Estudo**, 7(1), p. 75-80, 2002.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA

Zuleyka da Silva Duarte

Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul –
SEDUC/RS

Maristela Silva Souza

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Santa Maria – RS

PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS
TO OMNILATERAL HUMAN TRAINING: AN
APPROACH BASED ON MARXIAN SOCIAL
PHILOSOPHY

RESUMO: O presente estudo insere-se no campo das Teorias Críticas da Educação e desenvolve-se como uma reflexão à luz da Filosofia Social Marxiana. Traz para o debate o tema da Formação Humana Omnilateral, articulado às proposições teóricas da Educação Física Escolar e tem como objetivo analisar a abordagem teórica Crítico-Superadora, que orienta o trabalho teórico-metodológico para o ensino da Educação Física escolar, com a intenção de propor aprofundamentos que conduzam como referência de uma proposta de Formação Humana Omnilateral. Considerando o fio condutor da análise o conceito de omnilateralidade, reafirmamos a necessidade de ampliar o escopo conceitual, no que se refere à educação do corpo, contemplando os aspectos relativos à organicidade e ao desenvolvimento motor como constituintes do processo de formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar, Abordagem Crítico-Superadora, Formação Humana Omnilateral.

ABSTRACT: The present study is inserted in the field of Critical Theories of Education and it is developed as a reflection in the light of Marxian Social Philosophy. It brings to the debate the theme of Omnilateral Human Formation, articulated to the theoretical propositions of Physical School Education and it aims to analyze the theoretical approach Critical-Overcoming, which guides the theoretical-methodological work for the teaching of Physical Education school, with the intention of to propose deepening ones that lead it like reference of a proposal of Omnilateral Human Formation. Considering the guideline of the analysis of the concept of omnilaterality, we reaffirm the need to broaden the conceptual scope, regarding the education of the body, contemplating the aspects related to organicity and motor development as constituents of the process of human formation.

KEYWORDS: School Physical Education, Critical-Overcoming Approach, Omnilateral Human Formation

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo das Teorias Críticas da Educação e desenvolve-se como uma reflexão filosófica à luz da Filosofia Social Marxiana. Traz para o debate o tema da Formação Humana Omnilateral, vinculado ao que poderia se considerar uma *pedagogia marxiana*, dado o vigor com que Marx trata os temas da educação no conjunto de sua obra. A rigor, pode-se afirmar que a temática da formação omnilateral refere-se à própria asserção da emancipação humana e à intrínseca relação educação/trabalho nesse processo. Neste constructo, entretanto, limitamo-nos a versar sobre as correlações existentes entre Educação Física, enquanto um componente pedagógico e Formação Omnilateral na perspectiva da educação corporal.

O modo como a escola vem se constituindo no decorrer da história - propondo saberes, tempos e espaços diferentes para a produção e divulgação do conhecimento às distintas classes - representa tão somente as necessidades do capital, modificadas em suas cíclicas crises, para dar conta da formação de mão de obra às novas formas de produção.

Considerando, portanto, o que o sistema do capital nos oferece como proposta de formação – que privilegia apenas um aspecto das capacidades humanas - e, sabendo que Marx expressa como projeto formativo uma educação que contemple o ser humano em todas as suas potencialidades, contrapondo-se, portanto, ao sistema do capital, justificamos a necessidade de propor para o debate a formação humana omnilateral, como alternativa para uma educação emancipatória.

Sabendo que a omnilateralidade busca o desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as suas dimensões, de modo a instituir-se como ser genérico; considerando que tais dimensões constituem-se na esfera das relações produtivas, sociais e subjetivas; compreendendo o corpo como uma das lateralidades do humano; considerando ainda o arcabouço teórico de que dispõe a Educação Física escolar, para fundamentar diferentes propostas de Formação Humana, desenvolvemos na presente reflexão a assertiva de que a produção teórica do campo da Educação Física crítica, através da abordagem Crítico-Superadora, é indispensável para construir um projeto de Formação Humana Omnilateral em sua perspectiva corporal.

Nesse sentido, o presente texto apresenta a tese de doutoramento que explicita a abordagem teórica Crítico-Superadora - que orienta o trabalho teórico-metodológico para o ensino da Educação Física escolar - como a mais bem elaborada para fundamentar um projeto de alcance omnilateral, mas que necessita de aprofundamentos conceituais, tanto quanto nas proposições dos conteúdos da cultura corporal, que a conduzam como referência de uma proposta de Formação Humana Omnilateral.

2 | PRESSUPOSTOS PARA UMA PEDAGOGIA MARXIANA E A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

A filosofia tem-nos mostrado, sob diversos aspectos, em diálogo com as diferentes ciências, que o homem, enquanto ser histórico, não nasce homem, mas torna-se homem. E o que o faz obter as características de um ser genérico são as múltiplas experiências, noções e habilidades que vai adquirindo, “não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças as quais o homem chega a executar atos, tanto ‘humanos’ quanto ‘não naturais’, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo” (MANACORDA, 2010, p. 26).

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da educação e dos processos formativos, que medeiam a existência e, de certa forma, preparam as sucessivas gerações para viver em sociedade. Houve, portanto, a necessidade de se criar espaços específicos onde seja possível trabalhar as múltiplas capacidades do ser humano na perspectiva da historicidade, da transitoriedade de toda e qualquer formação existente, e “(...) também da sua arbitrariedade em relação a racionalidade humana na medida em que nenhum resultado orgânico da sua história foi, até agora, desejado e planejado pelo homem” Manacorda (2010, p. 27).

Há expresso, no pensamento de Manacorda (2010), uma constatação que deve ser levada à cabo: a explícita relação que esse modelo de educação propõe com a conservação do modo de produção capitalista, na medida em que, na maioria das vezes, não consideramos as instituições educativas como estruturas historicamente determinadas, mas as tratamos como naturais, imutáveis e eternas. O autor argumenta, exemplificando ainda a relação fábrica versus escola: a tecnologia transforma a fábrica, mas não o faz em relação a escola (ainda que disponha de novos conteúdos e instrumentos), pois enquanto a fábrica (sem levar em consideração alguns processos de trabalho ditos “naturais” e já problematizados por Marx) “não pode assemelhar-se a si mesma e a sociedade da qual faz parte” (p. 28), a nossa estrutura educativa parece mais, segundo o autor, a “escola do mundo helenístico – romano”, ou, no máximo, “àquela dos humanistas ou dos jesuítas e está escassamente articulada à sociedade que atua” (p. 28).

Para Manacorda (2010) a educação e a escola estão anacrônicas. O modelo de educação vigente não contempla o objetivo de desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões de modo que, a formação das novas gerações fica comprometida com um ensino parcial e que favorece à reprodução das contradições sociais. Apesar disso, enquanto espaço plural, dialógico e de produção do conhecimento, compreendemos que a escola possui um potencial transformador, haja vista que é um espaço aberto às classes populares, onde pode-se projetar uma nova sociedade.

Em um trabalho de trinta anos, nasce uma doutrina absolutamente consistente, cuja perspectiva aponta para a emancipação humana e da sociedade. Essa doutrina apresenta, no bojo de sua filosofia social, a omnilateralidade como princípio de

formação humana, apontando justamente a emancipação humana como o caminho a ser perseguido. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217), afirmam:

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe, frente a frente, de um lado, o estatuto humano sob a lógica do capital e da propriedade privada, e, do outro, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com superação de tal modelo de sociabilidade.

Compreender, então, a densidade do pensamento de Marx - numa proposta que tem como fundamento a coincidência do “homem real, individual” com o “cidadão abstrato” (MARX, 2008) - passa pelo entendimento de que a consolidação da ordem burguesa, na primeira metade do século XIX, foi responsável por um processo de divisão técnica e social do trabalho, cujas consequências interferem de modo fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

O advento da industrialização introduziu, nos processos de trabalho, a separação sistemática do trabalhador com o produto do seu trabalho, de modo que a arte e as ciências separaram-se no processo de produção e as formas de conhecimento, de modo geral, passaram a ser propriedade do capital.

Assim, a sociedade divide-se em duas classes antagônicas: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho. A relação concreta entre ambos se manifesta em diversos tipos e formas de trabalho, em uma inversão, em que, de posse do monopólio da ciência, da cultura, da educação e das artes, a classe dominante faz parecer que tudo nasce a partir dos *seus valores*, do *espírito*, e não do modo de produção.

Segundo Dangeville (1978, p. 15), o capital opera em uma dupla frustração das massas:

Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas e de professores - esses últimos que transmitem o saber de geração em geração, para ‘reproduzir’, conservando-o e perpetuando-o – tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas. Em seguida, por intermédio do mercado – que não é como desejava Estaline, troca neutra, mas troca com lucro, roubo, pilhagem e espoliação – as massas ficam desprovidas dos frutos de seus esforços.

Dessa forma, tudo é reduzido a uma concepção idealista da história, em que o pensamento surge como superior e responsável por todo e qualquer progresso da vida em sociedade, e a figura do assalariado é reduzida a longas jornadas de trabalho, quando o resultado de sua produção aparece não como mérito individual, mas como resultado da divisão social e técnica do trabalho, dualizado entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual.

Como contraponto à concepção burguesa de educação (abstrata, idealista, erudita, enciclopédica), que nega o educere, conduzir fora de, promover, autonomizar, segundo Dangeville (1978, p. 31-32), é o que propõe Marx:

Fala de libertação de um homem na base de um mundo material completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho

manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa 'privada', mas um homem social – se o comunismo tem sentido.

Um documento de fundamental importância para a compreensão da proposta educativa de Marx, diz respeito às Instruções. Neste documento, Marx e Engels referem-se mais especificamente ao conteúdo da educação comunista e à atenção que deve ser dada à criança desde os nove anos, quando inicia sua inserção no mundo do trabalho e aponta o conteúdo indispensável ao ensino socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual. Segunda: *Educação Física dada nas escolas através de exercícios militares* (grifo meu); Terceira: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todo o processo de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e ao adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos nove aos dezessete anos em três classes, deveria estar vinculado um programa de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, *exercício físico* (grifo meu) e adestramento politécnico elevarão a classe operária acima das classes superiores e mediais (MARX & ENGELS, 1962, apud MANACORDA, 2010, p. 48).

Fica evidente a necessidade de abrangência omnilateral de todos os fundamentos científicos da produção, enfatizando os três aspectos indispensáveis à formação humana: intelectual, físico e politécnico, em que um não substitui o outro.

Na sequência da argumentação e, corroborando com a concepção de omnilateralidade exposta na Filosofia Social Marxiana, buscamos analisar as contribuições da Educação Física Escolar, para fundamentar uma proposta com essa envergadura, tendo como referência a educação corporal como uma das lateralidades a ser desenvolvida.

3 | AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

3.1 Limites

O presente estudo parte de uma análise cuidadosa na obra que compõe o arcabouço teórico da abordagem Crítico-Superadora, o clássico “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicada inicialmente no ano de 1991 e revista e reeditada no ano de 2009, ambos pela Editora Cortez.

Considera-se esse trabalho um clássico do campo teórico da Educação Física Escolar, organizado e construído por um Coletivo de Autores: Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

É incontestável que a obra Metodologia do Ensino da Educação Física, ainda hoje, constitui uma referência para o ensino da Educação Física escolar. Trata de uma proposta teórico-metodológica cujo objetivo é promover o acesso sistematizado, pelos

alunos, ao patrimônio da cultura corporal.

No entanto, no que se refere às possíveis relações entre um projeto de Formação Omnilateral e a Abordagem Crítico-Superadora, três pontos devem ser levados em consideração:

1) No que se refere à **concepção de currículo ampliado**: concepção de currículo ampliado desenvolvida pelo coletivo de autores (2009) e organizado a partir de estudos sobre o mesmo tema pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de março de 1987 a março de 1991.

A noção de currículo expresso como “corrida, caminhada, percurso” para os autores representa uma primeira aproximação conceitual, na medida em que “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (Idem, p. 28-29).

Com base nesse “projeto de escolarização”, a função social do currículo é:

Ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-lo, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29).

Sob outro ponto de vista, os autores afirmam que o “**objeto do currículo é a reflexão do aluno**” (p. 29). Para tanto, a escola não desenvolve o conhecimento científico, mas dele se apropria, conferindo-lhe um trato metodológico, de modo a facilitar apreensão do aluno. E nesse processo, a amplitude e a qualidade da reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como a perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada.

As observações que faremos diz respeito a um projeto de formação humana que busca, *a priori*, a **formação plena do ser humano**. Nesse sentido, afirmamos que a concepção de currículo desenvolvida pelo grupo de autores, enfatiza um aspecto do ser humano, que é o desenvolvimento da sua capacidade intelectual. E sob esse aspecto, concordamos integralmente com a proposta do Coletivo de Autores (2009). No entanto, para contemplar as diferentes dimensões do humano, pensamos que objeto do currículo não pode/deve centrar-se, apenas no desenvolvimento da reflexão do aluno, mas sim, propor a mesma ênfase na promoção de todas as suas capacidades: intelectual, estética, moral, espiritual e corporal.

Elevar a capacidade intelectual dos alunos é um objetivo inerente a escola, mas que deve estar colocado com o mesmo grau de prioridade de outras capacidades que os indivíduos possam ampliar e requintar. Ou expresso de uma outra maneira, há que se buscar a dialética entre a reflexão pedagógica e o desenvolvimento das diferentes capacidades/habilidades motoras que devem constituir, **também**, o objeto de estudo da Educação Física.

2) No que se refere aos **conteúdos da cultura corporal**: trata de diferenciar as

perspectivas da aptidão física e da cultura corporal.

Ao confrontar os dois paradigmas, os autores lembram que o desenvolvimento da aptidão física do homem tem contribuído, historicamente, para a defesa dos interesses da classe dominante no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e enfaticamente nos biológicos, para educar o homem forte, ágil, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva, de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 37)

Nesse sentido, o objetivo principal seria desenvolver a aptidão física dos alunos, através de exercícios corporais, que lhe permitam desenvolver o máximo rendimento da sua capacidade física.

Em contrapartida, na abordagem CS, os autores partem do princípio que a espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Enquanto aquele era quadrúpede, este é bípede. O ato de erguer-se, para os autores é resultado da tríplice relação dos homens com a natureza, entre si e com a sua subjetividade. A postura bípede foi aprendida e mediada por tais relações e pelos desafios impostos pela natureza: fome, sede, frio, etc.

Por isso os autores afirmam que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e que existe uma cultura corporal que seria o resultado do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulados que necessitam ser retraçados e retransmitidos para os alunos na escola” (idem, p. 40).

Sendo assim, é importante para os autores que as crianças e jovens saibam a historicidade que envolve a prática pedagógica da Educação Física, e que o homem não nasceu pulando, balançando, saltando, arremessando, etc. Tais atividades foram construídas em determinado tempo histórico, como resposta a determinado estímulo ou necessidade humana.

Assim, para o Coletivo de Autores, a dimensão corpórea do homem materializa-se nas três atividades produtivas da história da humanidade, a saber: linguagem, trabalho e poder.

No entanto, do mesmo modo em que, enquanto humanos vamos nos constituindo pelas relações que estabelecemos com a natureza, com os outros e com nossa subjetividade, também é importante lembrar, que essa ação se dá através de movimentos e práticas corporais, que, ao fim e ao cabo, vão formar o que chamamos de cultura corporal. Assim, faz-se necessário destacar que essas práticas, desenvolvidas pela capacidade motora dos sujeitos, vão sofrendo alterações significativas devido às características individuais, do ambiente e das tarefas que o sujeito desenvolve.

É importante deixar claro, que os aspectos biofísicos dos sujeitos e a adaptação que vão sofrendo no decorrer da sua trajetória, também são conteúdos relevantes e que devem estar no mesmo nível de importância que as demais práticas corporais produzidas pelo homem. Além disso, é indispensável incluir a “história do corpo”

como conteúdo a ser tratado. As futuras gerações devem apreender as diferentes concepções de corpo discutidas no contexto da história, da filosofia e principalmente da indústria corporal, no sentido de problematizar e questionar padrões físico/culturais/comportamentais propostos por diferentes setores como o mercado, a mídia e a religião. Do mesmo modo, devem ter claro os efeitos e benefícios do exercício físico e as relações com as condições da existência com a manutenção e a qualidade de vida.

Taffarel (2009), analisa a contribuição da publicação do *Metodologia do Ensino da Educação Física*, para a área, através de uma releitura, 17 anos após a sua publicação, em uma entrevista em que ela e os demais autores concederam ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) – Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) – Escola Superior de Educação Física (ESEF) – Universidade de Pernambuco (UPE), para o desenvolvimento da pesquisa “Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão”.

Ao versar sobre o conteúdo da obra, a autora lembra que na construção desta, era um dos consensos entre os autores, a influência da teoria do conhecimento e seu desenvolvimento como categoria da prática para afastar as perspectivas idealistas na construção teórica. Outra conformidade entre os autores, é que os conhecimentos produzidos sob diferentes abordagens, orientam diferentes práticas pedagógicas. Apesar desse fato, no livro, a própria autora admite a necessidade de um aprofundamento. E nesse quesito defendemos que, quando optamos por uma determinada abordagem, não necessariamente devemos ignorar o conhecimento produzido por outra. E nesse sentido, defendemos a ideia de que pode haver um diálogo entre diferentes abordagens, que olham para Educação Física sob diferentes ângulos, mas cujos conhecimentos produzidos são válidos e necessários para o ensino da Educação Física.

Todo exposto até agora se refere à necessidade de apreensão do conhecimento elaborado pelas futuras gerações, no caso, o conhecimento da cultura corporal. No entanto, conforme já anunciado em outros momentos do presente trabalho, nossa referência de análise é o conceito de Formação Omnilateral em Marx, que coloca em momentos diferentes o desenvolvimento da capacidade intelectual e física, ainda que haja entre uma dialética entre elas.

Nesse sentido, quando a autora afirma que:

O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades as condições de produzir seu modo de vida onde as relações entre esporte e saúde foram se consolidando. Essa relação passa pela relação dos homens com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (TAFFAREL, 2009, p. 163).

Complementamos que todas essas relações histórico-culturais estabelecidas pelo homem ao longo de sua trajetória, se deram mediadas pela sua existência física, que dialeticamente, se relacionam ao modo de produzir a existência e o forjam como

humanos.

Por isso, entendemos que o objeto de estudo da Educação Física, para além da cultura corporal, dever contemplar também o desenvolvimento biofísico dos alunos, de modo a considerar tanto o conhecimento produzido pelas práticas corporais como os próprios efeitos dessas práticas no corpo dos estudantes como imprescindíveis para seu desenvolvimento integral.

3) Diálogo com outros paradigmas e/ou outras áreas do conhecimento: trabalhar a favor de um projeto de alcance omnilateral, equivale a colocar no horizonte a emancipação humana e a liberdade, como indispensáveis no trabalho educativo. Isso implica afirmar que pautamos nossas ações a favor do socialismo, em um primeiro momento, e do comunismo como alternativas ao sistema que usurpa do povo suas condições mais básicas de existência. Para tanto, é preciso que se tenham as condições objetivas – econômicas, sociais e jurídicas – e as condições subjetivas – a capacitação e qualificação da população.

No entanto, passaram-se mais de 170 (cento e setenta anos) desde que Marx, ainda na sua juventude, começou a problematizar e questionar o trabalho e a liberdade na então, incipiente, sociedade capitalista. Seus escritos, com efeito, são fundamentais e contemporâneos para pensarmos os mesmos problemas ainda hoje e, pautados na mesma linha de pensamento, buscar soluções coletivas. No entanto, dadas as condições, contradições e transformações do próprio sistema capitalista, sabemos que temos um longo caminho a percorrer.

Com a intenção de caminhar na direção que nos conduz a um projeto transformador, uma das tarefas é ampliar os horizontes para os diferentes conhecimentos produzidos pelo ser humano, ainda que estes, tenham sido produzidos sob diferentes paradigmas. O critério de proximidade deve estar pautado, filosoficamente, na crítica ao sistema, no que se refere ao seu poder de dominação e opressão. Se o conhecimento é produzido para que a humanidade possa dele fazer uso, dialogar com autores que possam estar contribuindo para ampliar nosso entendimento e compreensão sobre temas específicos, só pode contribuir com nossa tarefa.

Assim, consideramos importante para a compreensão do corpo, para além daquele que “age” e produz conhecimento, também aquele que sofre e que é objeto de condicionamento, opressão, violência. Nesse sentido, trabalhar com a Educação Física e não acessar as diferentes concepções de corpo que fundamentaram a história da humanidade, deixa lacunas, para pensarmos as questões que estão colocadas na contemporaneidade: as diferenças de classe, raça, etnia, religião, sexo e gênero.

Dialogar com Foucault e Nietzsche, por exemplo, se torna fundamental para compreendermos determinadas posições e ampliar a reflexão sobre o papel da Educação Física escolar. E nisso não há nenhum prejuízo para a busca da emancipação humana; trazer para o contexto questões que Marx não pontuou na sua vasta produção teórica em nada prejudica os esforços a favor da emancipação humana.

Apesar dessas “ressalvas” sobre a abordagem Crítico-Superadora, o tocante

à sua teoria e o que a faz ser a mais completa no sentido de buscar a formação omnilateral e, com isso, ter a emancipação humana como perspectiva possível para uma sociedade mais justa, é a evidente fundamentação nas teorias marxistas e a identificação e tomada de posição pela classe trabalhadora. Além disso, o trato com o conhecimento ajusta-se ao materialismo histórico e dialético, de modo a privilegiar a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição.

3.2 Possibilidades

Como vimos, a Educação Física é um componente pedagógico previsto no currículo escolar e cuja prática, historicamente, tem sofrido alterações que acompanham as transformações políticas e sociais do nosso tempo. Se, em um primeiro momento, a Educação Física era pensada a partir de propósitos profiláticos, morais e culturais, cujo foco era a manutenção da saúde e da aptidão física, hoje, percebemos que houve um descolamento teórico-científico e que compreende a Educação Física a partir de outros paradigmas, como o sócio-histórico e o cultural, por exemplo.

O grande desafio, de certa forma, é a formação de uma nova consciência dos indivíduos, cuja visão de mundo esteja alicerçada nas condições materiais da sociedade. No entanto, como afirma Suchodolski (1974, p. 46): “La formación de esa nueva consciencia no habia de ser, portanto, el fruto exclusivo de la educación intelectual, el resultado de una instrucción em qualquer modo ampliada, sino que había de ser sobre todo el resultado de las experiencia de la acción acometido pelos obreiros”.

Suchodolski (1974) lembra que, segundo o pensamento de Marx, o homem vive sempre colocado em situações de escolhas e, ainda que seja um produto das relações sociais, pode decidir a vincular-se a um caminho ultrapassado ou ajustar-se com novas possibilidades. Destarte, ele afirma: “Partindo de este critério, el aspecto esencial de la educación moral estriba em la participación del hombre em la lucha por el progreso histórico, llevado a cabo mancomunadamente con los demás individuos” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 49).

Assim, a união da educação intelectual e moral com a ação dos homens em situações concretas, “con la perspectiva de la revolución socialista a la cual dicha acción habia se servir” (Idem, p. 50) é o que constitui o trabalho como princípio educativo.

Contudo, ainda que, para Marx (2013) a formação articulada com o trabalho seja a melhor maneira de vincular a instrução com a vida prática, no seu entendimento e de acordo com os princípios propostos por Robert Owen para a educação e o desenvolvimento do trabalho no sistema fabril, afirma que o embrião da educação do futuro para todas as crianças é a união do trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, sendo essa a única maneira de formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

É nesse sentido que defendemos a necessidade de olhar o corpo em suas múltiplas dimensões e que a abordagem Crítico-Superadora - analisada através das seguintes categorias: 1) Projeto Histórico, definido pela base filosófica, a partir da qual constrói sua teoria e que aponta para a transformação da sociedade; 2) As opções

epistemológicas em que define o que é Educação Física e qual a função social da Educação Física escolar e 3) os objetivos propostos ao ensino da Educação Física - é a proposição teórica mais avançada e mais consistente, para fundamentar um projeto de formação omnilateral.

Entretanto, ainda que as opções epistemológicas sejam afinadas com a lógica dialética, compondo o Materialismo Histórico e Dialético como possibilidade de chegar à essência dos fenômenos, ultrapassando sua aparência, conforme esclarece Chepotulin (1982), entendemos que é possível que a referida abordagem 1) amplie seu leque conceitual, no que se refere à concepção de currículo, deslocando o objetivo de “ampliar a capacidade teórica dos alunos, para “desenvolver os alunos em suas múltiplas dimensões” 2) Aprofunde os conteúdos da cultura corporal que devem ser trabalhados nos diferentes ciclos de escolarização, propondo que, para além dos jogos, danças, ginásticas, lutas, atividades circenses, etc., também os conteúdos advindos da biologia/fisiologia sejam oferecidos aos estudantes, no sentido de que possam compreender o que ocorre com o corpo antes/durante/depois da realização de atividades/exercícios; amplie o objeto da Educação Física: além de retrair e retransmitir os conteúdos da cultura corporal, deve haver a preocupação em desenvolver a dimensão física dos estudantes, como uma das premissas da formação omnilateral; reelaborar os ciclos de escolarização, incluindo, para além das etapas da evolução do pensamento, também os estágios de desenvolvimento motor para que o professor possa ter segurança do que pode esperar dos alunos diante de diferentes tarefas. 3) Isso implica em que a abordagem deixe margem para diálogo com diferentes paradigmas, entre eles os conhecimentos produzidos na área da biologia, fisiologia, aprendizagem motora; além destes, uma aproximação com autores que desenvolveram temas não tratados diretamente por Marx como as concepções de corpo, são fundamentais para explicar demandas atuais como as diferenças (sociais, raciais, étnicas, de sexo, religião e etnia). Nos referimos especificamente ao que Foucault produziu sobre o corpo (relações saber/poder) e o que Nietzsche acrescenta para pensarmos o corpo enquanto produto e produtor de cultura e enquanto estrutura viva, pulsante.

Compreendemos que os aprofundamentos supracitados visam contemplar os conteúdos da pedagogia socialista: ensino intelectual, ginástica e formação politécnica.

É nesse sentido que trabalhar também a aptidão física, o desenvolvimento motor e/ou buscar a manutenção da saúde deixa de ser objetivo de prepara o homem “forte e empreendedor, apto a assumir seu posto na sociedade capitalista” e passa a ser o desenvolvimento de uma das lateralidades do humano, que não tem um fim em si mesmo, senão, só faz sentido quando integrado a um conjunto de valores maiores, haja vista que não somos só espírito!

É nesse sentido que se constrói o que poderíamos chamar de gênese da educação comunista. Dangeville (1978) fez uma espécie de “síntese universal”, em que destaca as medidas que tendem para uma formação omnilateral, na qual o ensino

deve ser combinado com o trabalho produtivo, a fim de vencer a oposição entre trabalho intelectual e trabalho corporal, de modo que, desde a infância, o homem seja iniciado tanto no trabalho físico, quanto no espiritual:

Isto supõe que as tarefas corporais penosas deixam de ser desprezadas e que nos apropriemos dos conhecimentos, capacidades e de um saber-fazer práticos em todos os ramos da atividade. (...) Em oposição à unilateralidade da educação iluminista das classes privilegiadas do passado, a combinação do trabalho produtivo e intelectual dará, além disso, uma higiene do corpo, criando uma estética que transfigurará ao mundo material nem como o espiritual, dando um impulso natural às forças humanas de todo o gênero (DAGENVILLE, 1978, p. 148).

Por isso defendemos ser necessário haver uma ampliação e aprofundamento no conceito de Educação Física, no sentido de não ignorar os seus aspectos motores/biológicos e redefinir seus objetivos, de modo que o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem contemple os aspectos motores e técnicos, tanto quanto os aspectos históricos e sociais dos conteúdos trabalhados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das tarefas do sujeito em seu processo de emancipação, além do pensamento crítico, no que diz respeito às relações do homem consigo mesmo, com os outros e com modo como produz a existência e a resistência intransigente contra qualquer forma de opressão e exploração, é a autorreflexão. No momento em que buscamos, através das nossas ações, do nosso trabalho, um mundo melhor e mais justo, a todo momento, precisamos ver e rever onde estamos e aonde queremos chegar, e se o percurso que estamos traçando é o mais adequado.

É nesse sentido que buscar argumentos que justifiquem a Formação Humana Omnilateral como um dos processos de formação capazes de conduzir o homem à plenitude de todas as suas potencialidades e o papel da Educação Física escolar nesse decurso exige um olhar rigoroso para a disputa travada no âmbito da sociedade capitalista e que se explicita, de modo geral, nas teorias pedagógicas.

Destacamos que, entre todas as proposições teóricas analisadas, aquela que apresenta uma maior identificação com uma concepção de Formação Omnilateral, não só pela concepção de formação, mas também pela defesa de um projeto histórico transformador, que busca a superação do capitalismo, é a abordagem Crítico-Superadora.

No entanto, ainda que o referencial teórico que compõe sua base filosófica seja resultante de uma concepção histórica e materialista da sociedade, encontramos alguns “limites”, para que se possa pensá-la em uma perspectiva omnilateral.

Em linhas gerais, o pensamento desenvolvido pelos autores é o que representa de mais avançado no campo teórico da Educação Física escolar. Não obstante, para pensar a questão da omnilateralidade, destacamos um ponto, digamos, “nevrálgico” da referida abordagem: o modo como ela se denomina e se reduz a uma “reflexão

pedagógica”, em torno do ensino, daquilo que compõe os conteúdos da cultura corporal. Esse aspecto está assinalado em várias passagens que constituem a principal concepção da proposição Crítico-Superadora e demonstra, de alguma maneira, que, ainda que não intencionalmente, a concepção reafirma a dicotomia teoria versus prática, trabalho intelectual versus trabalho corporal.

Defendemos a proposta que, em uma perspectiva omnilateral, busca a formação do aluno em todas as suas potencialidades e, ainda que não defendamos o corpo como uma estrutura biológica que não pensa, mas sim é pensada, não podemos desconsiderar a sua dimensão orgânica, aquilo que nos faz “seres vivos” e que permite nossa experiência e nossa existência no mundo.

Entendemos que o objetivo da abordagem é contrapor-se às concepções ligadas ao rendimento e à aptidão física - que por muito tempo conduziram o trabalho docente na escola - e oferecer ao professor um olhar crítico e problematizador dos conteúdos da cultura corporal.

Sugerimos, então, uma proposta de formação, capaz de dar conta das múltiplas potencialidades do ser humano, inspirada em uma visão materialista e histórica da sociedade e que tem como pano de fundo a emancipação humana. Chamamos essa proposta de Formação Omnilateral. Sabendo que, na sociedade capitalista, por sua natureza expropriativa, que vive do lucro, é impossível, nesse contexto, o homem atingir a posse de todas as suas capacidades, encontramos, na obra de Marx e na Filosofia Social Marxiana, argumentos e fundamentos para pensar em uma proposta de educação articulada e comprometida com a transformação radical da sociedade.

É nesse quadro que - considerando o corpo como uma das lateralidades do humano, exilado da história pela concepção dualista, fragmentada de corpo versus espírito e trabalho intelectual versus trabalho corporal - encontramos junto às teorias críticas da Educação Física, na abordagem conhecida como Crítico-Superadora, a mais avançada para fundamentar um projeto com essa envergadura e cujo esforço, na perspectiva do corpo, tenha como chegada a educação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Ed. Alfa Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DANGEVILLE, Roger. **Crítica da Educação e do Ensino**: introdução e notas. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo: Martins Claret, 2008.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, N. Modelos de Formação Humana: paideia, Bildung, formação omnilateral. In: **Percursos Hermenêuticos e Políticos**. Ed. UPF; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Caxias do Sul: Ed. UCS, 2014. p. 208-222.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de Pedagogía Socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

TAFFAREL, Celi Nilza. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. In: **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. GUEDES, O.C. (Org.). João Pessoa: Ideia, 1997.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

UNISANTOS, Santos- SP

Enéas Machado

UNISANTOS, Santos- SP

Rafael Feijó Torres

UNIMES, Santos- SP

RESUMO: O presente artigo perpassa por uma análise sobre o componente curricular Educação Física pós década de 80, período marcado por novas concepções pedagógicas e tendências, na busca de uma identidade, originando uma mudança significativa nas políticas educacionais quando de sua obrigatoriedade, o que é destacado nas bases legais que sustentam o referido componente no âmbito escolar. Destarte, cabe ao professor e a escola valorizar o currículo a fim de tornar o aluno um sujeito ativo, assegurando as vivências práticas, as múltiplas possibilidades da cultura corporal de movimento, com base na realidade social e, sobretudo, na formação integral (corpo e mente), concorrendo para que o referido componente, consubstanciado à pedagogia, contribua no processo de aprendizagem em todos os níveis da Educação Básica. Portanto, o objetivo deste estudo é provocar a reflexão sobre a dimensão da Educação Física na escola, assumindo o compromisso precípua com a tarefa educacional de desenvolvimento e

formação do aprendente, numa perspectiva da cultura corporal contextualizada e interpretada, para além dos estereótipos e ressignificando os tempos e os espaços. A Educação Física necessária é aquela que propicia e amplia o conhecimento da (e sobre a) cultura corporal do movimento no interior da escola. Afinal, o conhecimento é a blindagem necessária na promoção dos sujeitos e na perspectiva do ser mais (FREIRE, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Concepções Pedagógicas. Valorização Curricular.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: NEW TIMES AND SPACES

ABSTRACT: This article presents analysis on the curricular component of Physical Education after the 1980s, a period marked by new pedagogical concepts and tendencies, in the search for an identity, leading to a significant change in educational policies when it is mandatory, which is highlighted in the legal bases that support this component in the school context. Thus, it is up to the teacher and the school to value the curriculum in order to make the student an active subject, assuring the practical experiences, the multiple possibilities of the body culture of movement, based on social reality and, above all, This component

contributes to the learning process at all levels of Basic Education. Therefore, the objective of this study is to provoke reflection on the dimension of Physical Education in the school, assuming the primary commitment with the educational task of development and formation of the learner, in a perspective of the contextualized and interpreted corporal culture, beyond the stereotypes and changing the meaning of time and spaces. The necessary physical education is one that provides and expands the knowledge of (and over) the body's movement culture within the school. After all, knowledge is the necessary shielding in the promotion of subjects and in the perspective of being something more (FREIRE, 2018).

KEYWORDS: Physical School Education. Pedagogical Conceptions. Curricular valorization.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, novas tendências surgiram na Educação Física, iniciando uma profunda crise de identidade, como também no próprio discurso, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais quando de sua obrigatoriedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) instituiu a Educação Física como componente curricular da Educação Básica e a integra à proposta pedagógica da escola nos diferentes níveis de ensino, colocando-a em igualdade com as demais disciplinas, tornando-a partícipe das atividades que ocorrem na escola e com isso e principalmente, garantindo a legitimidade da profissão.

Destarte, cabe ao professor e a escola valorizar o currículo a fim de tornar o aluno um sujeito ativo, assegurando as vivências práticas, as múltiplas possibilidades da cultura corporal de movimento, com base na realidade social e, sobretudo, na formação integral (corpo e mente), concorrendo para que o componente, consubstanciado à pedagogia, contribua no processo de aprendizagem em todos os níveis da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997), preconizam a valorização do *ensino das atividades físicas* “sem restringi-lo ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes”, e inclui: “os conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades, somados as ‘reflexões’ sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros”. Baseando principalmente “na *vivência concreta dos alunos*” o que viabiliza, a construção de uma co-responsabilização dos aprendentes envolvidos na trama pedagógica (BRASIL, 1998).

Assim, o aluno irá adquirir uma maior autonomia, caminhando para a emancipação de movimentos e vivenciando experiências significativas no bojo das relações socioculturais que trazem elementos precípuos da sua leitura de mundo.

2 | EDUCAÇÃO FÍSICA NA (E DA) ESCOLA

De Marco (1995, p.77), coloca a Educação Física em “um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais”.

Trazendo uma “ruptura da visão moderna de corpo”, refletindo sobre os “desafios que essa transição coloca para a educação/educação física” (BRACHT, 1999), a partir da LDB (BRASIL, 1996), a autonomia chega aos professores para organizar, planejar e integrar a teoria à prática pedagógica, pois sempre estiveram historicamente, à margem da obrigatoriedade e imposição, sem demonstrar à comunidade escolar e aos atores da trama educacional a finalidade e a importância deste componente curricular para o futuro da sociedade. Deste modo é de cabal importância o compromisso de tornar as aulas significativas no “processo de ensinagem” dos discentes, sugerindo o surgimento de novos meios, estratégias e a busca por condições diferenciadas e favoráveis ao desenvolvimento do “processo de ensinagem”. Assim o docente que abraça as novas estratégias passa a perceber o mundo com um outro olhar (ANASTASIOU, 2007).

O objetivo deste estudo é provocar reflexão sobre a dimensão deste componente, o que não se pode admitir é que a Educação Física na escola simplesmente seja considerada apenas um momento de brincadeiras ou jogos insignificantes ou como treinamento desportivo, onde as relações entre professores e estudantes são vistas como: “professor-treinador e aluno-atleta” (MATTOS e NEIRA, 2000), em um processo excludente, ou se pensar em rendimento e “busca de resultados, de formar atletas para o esporte competitivo”(CARREIRA, 2017).

A metodologia utilizada foi um estudo em fontes documentais (GIL, 2008), sobre a temática abordada neste estudo.

A reconfiguração dos espaços e tempos da realidade da disciplina e seus inúmeros desafios estão presentes nas escolas, e exigem quebra de paradigma. Torna-se necessário promover: encontros, congressos, seminários, colóquios, debates e parcerias, para oportunizar e viabilizar as trocas de experiências, discussões e reflexões entre os profissionais sobre sua práxis.

Nessa perspectiva, como resultado, temos a afirmação que a formação contínua de professores, se torna imprescindível e uma necessidade urgente que os sistemas de ensino devem priorizar. Os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso, na busca da identificação dos diferentes “saberes pedagógicos” implícitos na “práxis docente”, “por meio da ação reflexão da teoria com a prática” estabelecendo uma ação “dialógica entre o fazer e o saber” (FRANCO, 2011), tendo em vista que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992). Contribuindo assim, para a profissionalização do Educador Físico e na consolidação de sua identidade profissional, para que “novos saberes sejam incorporados ao *habitus* dos professores, ampliando

suas necessidades e perspectivas de trabalho, novos espaços de transformação serão criados no contexto da escola, revelando uma maneira de ser e estar na profissão” (ABDALLA, 2012).

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino, conforme o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ainda assim, alguns critérios de progressão dos conhecimentos devem ser atendidos, dentro das especificidades das diferentes práticas corporais, das características dos sujeitos e dos contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos.

Como conclusão, entende-se que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências de algum modo ainda hoje influenciam a formação do profissional, e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Compreende-se que este componente veio para somar e contribuir com a educação intelectual no âmbito escolar, uma das responsabilidades dessa disciplina é de instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento, principalmente pós Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017).

O que percebemos é a falta de objetivo e de identidade do componente que, segundo o que foi pesquisado, gera conflitos para a Educação Física Escolar, pois lhe falta uma razão de ser, que vá além do corpo, e ao mesmo tempo que não o esqueça. Nesta esteira, o desafio do profissional, é fundamentar cada vez mais suas práticas e dedicar-se à profissão, realizando de maneira efetiva o seu compromisso, o que é evidenciado por Picollo (1996,p. 13):

O principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo.

Portanto, esta incursão assume a resignificação da Educação Física Escolar, enquanto compromisso precípua com a tarefa educacional de desenvolvimento e formação do aprendente, numa perspectiva da cultura corporal contextualizada, interpretada e não apenas estereotipada e em qualquer espaço. A Educação Física necessária no âmbito escolar é includente e amplia o conhecimento da (e sobre a) cultura corporal de movimento no interior da escola.

Afinal, o conhecimento é a blindagem necessária na promoção dos sujeitos e na perspectiva do ser mais (FREIRE, 2018).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). Augusto Guzzo **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 3, p. 15, aug.

2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/89. Acesso em: 12.08.2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. *Cad. CEDES* [online]. 1999, vol.19, n.48, p.69-88. Disponível : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 12.8.2017.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996. Disponível: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01/09/2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso 29/9/2018.

CARREIRA, D. F. Educação Física Escolar: carecemos ir muito além do esporte institucionalizado . Revista Gestão Universitária, 2017. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos>. Acesso em: 12.8.2017.

DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRANCO.M.A. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino aprendizagem. In: Pimenta e Almeida (orgs.). **Pedagogia Universitária- caminhos para a formação de professores**.São Paulo. Cortez Ed., 2011, p. 159-187

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 65. ed., 2018, 256 p.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. **Educação Física na Adolescência**: Construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editota, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.27.

PICCOLO, V. L. Nista. **Educação física escolar**: ser___ ou não ter?. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS EM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE AH/SD

Rodolfo Lemes de Moraes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Bauru-SP. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru.
Contato: ro.lemes.moraes@gmail.com

Rubens Venditti Júnior

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação UNESP Rio Claro/IB – Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru.
Contato: r.venditti-junior@unesp.br

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru-SP. Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDip/FC), Unesp Bauru.
Contato: drbarantes@gmail.com

Taís Pelicão

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Bauru-SP. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru.
Contato: pe.tais@yahoo.com.br

Marcos Gabriel Schuindt Acácio

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Bauru-SP. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru.
Contato: bi.schuindt@hotmail.com

Letícia do Carmo Casagrande Morandim

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Bauru-SP. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte - LAMAPPE/DEF-FC, Unesp Bauru.
Contato: leticiamorandim@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - UNESP Bauru. Coordenadora do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDip/FC), Unesp Bauru. Contato: vera.capellini@unesp.br

RESUMO: Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) apresentam especificidades no comportamento social e suas características emocionais, com grau de interesse e aprendizagem espontâneos ou elevados, quando comparados com seus pares de mesma idade. A Educação

Física (EF) escolar (EFE) é capaz de proporcionar oportunidade de expressão da criatividade e desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM). O Enriquecimento Curricular (EC) proporciona orientações e ferramentas para desenvolver habilidades da pessoa com AH/SD. Considerando estes fatores, realizou-se a regência de uma aula de EF para 35 alunos em processo multimodal de identificação das AH/SD de primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola pública estadual. Uma das atividades desenvolvidas, com o material arco, formaram-se duas rodas na quadra (A e B) e ficavam de mãos dadas o tempo todo. Houve a proposta de passar o arco completamente pelo corpo para que ele percorresse a roda. Dado o início da brincadeira, enquanto os alunos da roda A pediam dicas de como fariam o arco passar por eles, Gabriel (nome fantasia), rapidamente passou as pernas para dentro do arco e, em seguida, passou o arco pelo tronco e cabeça, de forma que seus colegas da mesma roda copiaram seus movimentos para dar continuidade à brincadeira. Durante o processo de identificação destes alunos, Gabriel apresentou uma inteligência corporal-cinestésica maior em relação aos seus pares de idade que passam pela mesma avaliação. Concluiu-se que a EFE pode auxiliar os professores na identificação de alunos com AH/SD ao proporcionar estímulos variados aos alunos, promovendo as potencialidades latentes dos indivíduos com e sem AH/SD.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades; superdotação; atuação profissional; educação física escolar.

“CURRICULAR ENRICHMENT AT SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FOR GIFTED STUDENT’S IDENTIFICATION PROCESS”

ABSTRACT: Gifted students present specific aspects in their social behavior and emotional issues, such as spontaneous or high degree of interest and learning process, when compared with their peers at the same chronological age. The Physical Education (PE) class is able to provide opportunity for expression of creativity and development of Multiple Intelligence (MI). Curriculum Enrichment (CE) provides guidance and tools to develop gifted person’s skills. Considering these factors, a school PE class was conducted and applied to 35 first-year of elementary school students in a multimodal process of identification of Giftedness, from a state public school. One of the activities, with a hoop, formed two groups divided in two circles on the court (groups A and B) and kept hand in hand all the time. One proposal had come: to pass the hoop throughout the student’s body so that it would run around the whole group, one by one. Given the beginning of the activity, while students of A group asked for tips on how they would make the hoop pass through them, Gabriel (fictitious name) quickly passed his legs into the hoop and then passed the hoop through his trunk and head, so that his colleagues on the same group copied him and his movements to continue with the challenge game. During this process of identifying these students, Gabriel presented a higher corporal-kinesthetic intelligence in relation to his peers who passed through the same evaluation. We had concluded that PE classes can help teachers in identifying gifted

students by providing variety of stimuli to students, promoting their inner potentialities, as well in gifted individuals or not.

KEYWORDS: high skills; giftedness; professional performance; physical education class.

1 | APRESENTAÇÃO

O objetivo deste trabalho foi promover uma aula de Educação Física (EF) como Enriquecimento Curricular (EC) para os alunos em processo de identificação das Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD), de forma que pudessem desenvolver necessidades específicas, identificadas pelas professoras pedagogas, e também explorar outras formas de identificação e interação com o ambiente e com os colegas. O mesmo foi fruto de um relato de experiência, apresentado no *IV Congresso Internacional de Psicologia do Esporte, Desenvolvimento Humano e Tecnologias*, na UNESP em Rio Claro, SP.

A ideia é apresentar ao leitor neste capítulo a ampliação das discussões deste painel, apresentado didaticamente nas figuras 1 e 2 a seguir, além de trazer o embasamento teórico que nos orientou nas reflexões a respeito da população de alunos com AH/SD no contexto da EF escolar.

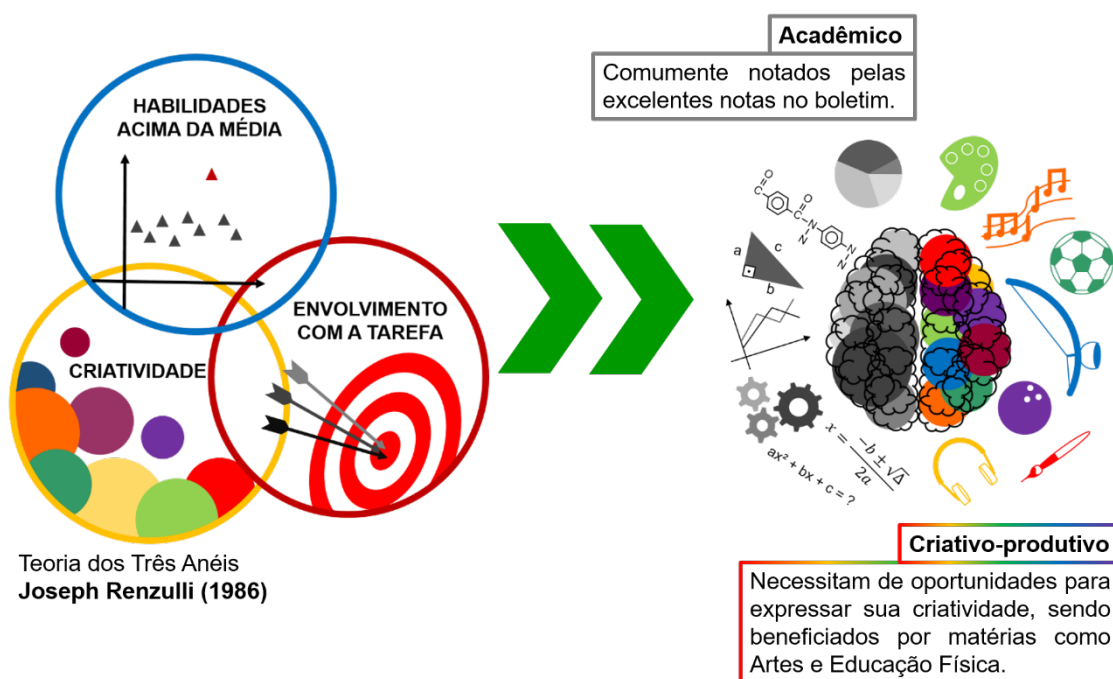


Figura 1 - Representação da Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1986) e dos dois tipos de superdotação descritos por ele. Os fatores habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 1986) podem ser observados em crianças com AH/SD, do ponto de vista acadêmico (desempenho escolar) e no processo criativo-produtivo.

Assim, apresentaremos a metodologia aplicada neste estudo (características dos participantes; planejamento e estruturas de aula). Em seguida algumas observações e o relato da experiência aplicada propriamente dita, para depois

tecemos algumas reflexões, bem como os principais conceitos a respeito das AH/SD no contexto escolar e em aulas de EFE.

Além da teoria de Renzulli (1986), que destaca os três anéis (figura 01) fundamentais (criatividade, habilidades acima da média geral e envolvimento na tarefa), também teremos a apresentação e compreensão da teoria de Gardner (2001), que aborda as Múltiplas Inteligências e suas possibilidades educacionais (Figura 02).

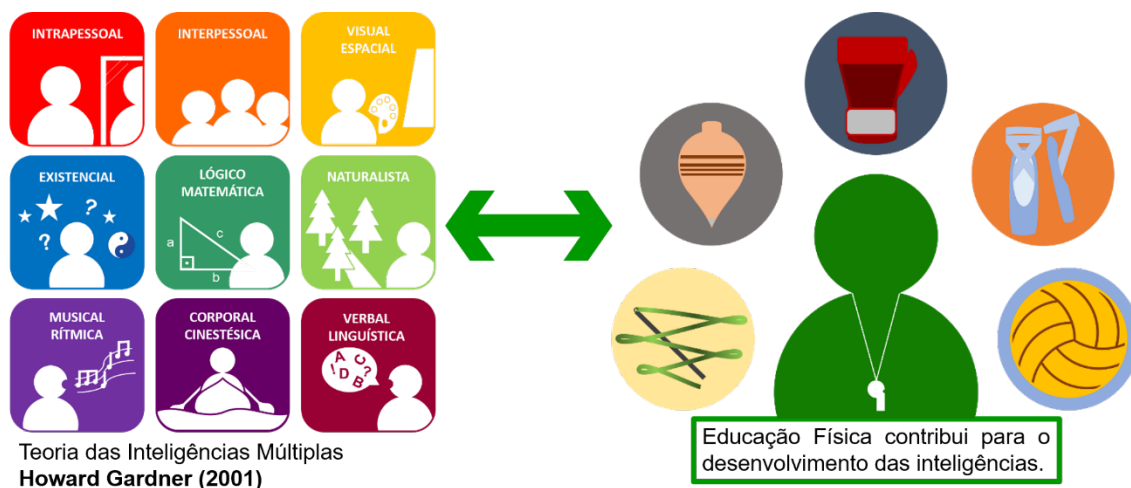


Figura 2 – Representação da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2001) e sua relação com a Educação Física escolar e seus conteúdos, em contexto educativo.

2 | INTRODUÇÃO

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda é uma interrogação para muitos professores, o que implica dizer que eles, enquanto agentes pedagógicos e que contribuem significativamente para o desenvolvimento de seus alunos, não possuem qualquer informação, informações parciais ou mesmo equivocadas, abrindo espaço para que surjam mitos a respeito da temática (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; SABBAG; ARANTES-BRERO, 2017; MORAES, 2018).

Alunos com AH/SD apresentam uma combinação de comportamentos que são influenciados tanto por seu contexto social quanto por suas características individuais. De forma geral, pessoas que apresentam habilidades em nível mais elevado quando comparado com seus pares de idade, com produções mais elaboradas e criativas, alto grau de interesse em uma determinada área ou em áreas combinadas do conhecimento são consideradas pessoas com AH/SD (BRASIL, 2006; CUPERTINO, 2008; POCINHO, 2009; RENZULLI, 2014).

Nos estudos de Sabbag e Arantes-Brero (2017) e de Moraes (2018) eles identificaram que, mesmo com poucas informações sobre o tema, os professores acreditam na necessidade de identificação de seus alunos e que isto não fará com que eles se sintam superiores aos outros colegas de turma, mas ao contrário disto, irá

contribuir para o desenvolvimento dos mesmos.

Segundo Cupertino (2008), Pocinho (2009), Antipoff e Campos (2010), a identificação destas pessoas não deve ter o propósito de rotular estas pessoas, mas sim direcionada para que elas possam se identificar com as AH/SD e possam receber atendimento adequado e previsto em lei (BRASIL, 1996).

Felizmente, o mito de que alunos com AH/SD terão sempre excelentes notas em seus boletins escolares está, aos poucos, desaparecendo do âmbito pedagógico (SABBAG; ARANTES-BRERO, 2017; MORAES, 2018). A ideia de que eles são “superinteligentes” está sendo desconstruída e o conceito de inteligência começa a ser reconstruído, indo de encontro com a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) defendida por Howard Gardner (2001), onde todas as pessoas são inteligentes e possuem uma ou mais áreas onde ela se destacará, considerando as categorias listadas por ele, a saber: verbal linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial.

Desta forma, dá-se início à diminuição da supervalorização das inteligências verbal linguística e lógico-matemática (e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente) nas escolas e começa-se a pensar em espaços para valorizar as expressões de criatividade, considerando que esta é uma das características que mais se sobressaem em pessoas com AH/SD e que menos tem oportunidades para ser desenvolvida (CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2014).

Pensando justamente neste espaço para que os alunos possam desenvolver suas habilidades criativas é onde a Educação Física (EF) é vista com novos olhares, como um componente da grade curricular com grande potencial para promover não somente estas altas habilidades, como também inteligências além da corporal-cinestésica, inteligência diretamente relacionada à disciplina (MORAES, 2018).



Figura 3 – A teoria das nove Inteligências Múltiplas, segundo Gardner (2001).

Balbino e Paes (2005) aplicaram em estudos de Pedagogia do Esporte a perspectiva das Inteligências Múltiplas (IM) e destacaram em seu capítulo as inteligências que podem ser observadas por meio dos comportamentos que os alunos, ou atletas, ou praticantes (dependendo do contexto), podem apresentar. Isto se torna uma ferramenta poderosa ao professor de Educação Física para que ele possa utilizar como instrumento de identificação de seus alunos com AH/SD.

Tão importante quanto a identificação destes alunos é o pós-identificação, ou seja, o que e como fazer para auxiliar no desenvolvimento das habilidades superiores que estes alunos apresentam, e que, não necessariamente, estas habilidades serão iguais para todos alunos identificados em uma mesma escola, por exemplo. (CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2014).

O objetivo do Modelo de Enriquecimento (ou Enriquecimento Curricular- EC) é o de auxiliar no desenvolvimento das AH/SD, tanto do acadêmico quanto do criativo-produtivo, assim classificados por Renzulli (1986). Basicamente, este modelo consiste em desenvolver habilidades investigativas dos alunos com AH/SD, que são realizadas de forma muito mais prazerosa quando surge de algum problema real, que será interpretado por cada aluno de forma diferente de acordo com as experiências que ele teve ou terá (quando proporcionadas).

Sendo assim, quanto mais oportunidades de novas experiências estes alunos tiverem, maiores as chances de eles se sensibilizarem com alguma questão e despertar seu interesse por investigar algum assunto relacionado à vivência que eles tiveram. A partir deste problema, o professor auxiliará os alunos a desenvolverem habilidades necessárias para que eles consigam investigar possíveis soluções deste problema e possam compartilhar desta investigação com seus colegas de classe (RENZULLI, 2014).

Os benefícios do EC não são apenas para os alunos com AH/SD, mas estendidos para toda a turma que participa das novas experiências e que também ampliam seu repertório, ainda que estas não se sintam provocadas a investigar assuntos relacionados ao que experimentaram. O que se propôs neste trabalho foi justamente proporcionar uma oportunidade para que alunos em processo multimodal de identificação de AH/SD pudessem somar novas experiências ao seu repertório em desenvolvimento e a possibilitar que estas experiências instigassem os alunos a investigar ou apresentarem soluções diferentes e criativas as esperadas para as atividades planejadas, destacando-se dos demais alunos.

3 | METODOLOGIA

Os participantes

Participaram destas aulas 35 alunos do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola estadual do município de Bauru, estado de SP. Todos os alunos participaram de um processo multimodal de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/

SD).

O planejamento da aula

Para a elaboração da aula, que foi aplicada para duas turmas diferentes de alunos do mesmo ano e nível de ensino, foram realizadas reuniões para discutir quais suas necessidades, em relação ao nível de habilidades motoras globais e finas dos alunos, e também atividades que eles não tivessem experiências prévias.

Através da observação das professoras pedagogas da escola sobre os alunos, foi identificada a dificuldade com habilidades motoras finas, como segurar o lápis para escrever. Esta necessidade foi incluída no planejamento da aula que foi ministrada aos alunos como enriquecimento.

Como proposta de EC, atividades que estimulassem outros canais sensoriais para perceber o ambiente e interagir entre eles foram incluídas no planejamento, como oclusão da visão para maior utilização do tato pelas mãos.

A Aula E As Atividades Propostas

O objetivo da aula especificamente foi desenvolver habilidades motoras finas e globais, assim como estimular outras formas de identificar e interagir com o ambiente e entre os alunos. Os conteúdos foram três brincadeiras, a constar: (A) *Escultor e escultura*, (B) *Gincana com bolinha* e (C) *Passa o arco*.

Para as atividades foram utilizados os seguintes materiais: (A) 25 vendas pretas para oclusão da visão, (B) 6 raquetes de pingue-pongue e 4 bolinhas pequenas de plástico (também utilizadas no mesmo jogo) e (C) 4 arcos de cores diferentes. Os materiais utilizados nas atividades A e B foram disponibilizados pelo Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), da UNESP Campus de Bauru, Departamento de Educação Física e para a atividade C foram disponibilizados pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. A aula foi estruturada para ser ministrada durante o tempo máximo de 50 minutos (1 hora/aula) para cada turma selecionada. As atividades aplicadas se encontram resumidamente apresentadas abaixo.

(A) Escultor e Escultura

Os alunos foram divididos em trios. Os critérios para a divisão dos grupos foram decididos pelos próprios alunos, afim de desenvolver a autonomia (BOAVENTURA, 2007). Esta brincadeira tem três personagens, que foram interpretados pelos alunos: o primeiro é o “modelo”, que fazia uma pose utilizando todo o seu corpo, ficando estático e sem falar durante toda a brincadeira; o segundo é o “escultor”, que, vendado, deveria adivinhar a pose que o “modelo” fazia para reproduzir em sua “escultura”, também de olhos vendados; o terceiro é a “escultura”, que também ficou vendado e era o aluno que o “escultor” deveria moldar, com a intensão de que a “escultura” se parecesse com o “modelo”.

Quando o “escultor” tinha certeza de que terminou de moldar, ele retirava sua venda e a da “escultura”, de forma que ambos vissem se ficaram parecidos ou não. Depois os papéis eram trocados para que os três experimentassem os três papéis.

(B) Gincana com Bolinha

Foram montadas duas equipes para esta atividade. Os critérios para a divisão dos grupos foram decididos pelos próprios alunos, afim de desenvolver a autonomia (BOAVENTURA, 2007). Cada equipe foi, novamente, dividida em duas fileiras, que ficaram uma de frente para a outra com um espaço de seis metros (no caso, a atividade foi realizada em uma quadra poliesportiva, e, portanto, as medidas utilizadas foram as linhas de três metros da quadra de vôlei).

Os primeiros e segundos alunos das fileiras tinham uma raquete de pingue-pongue cada um. Os alunos tiveram que equilibrar uma bolinha de pingue-pongue em sua raquete enquanto caminhavam em direção aos colegas de sua equipe, percorrendo a distância entre eles, tentando não deixar a bolinha cair. Quando ela caía, o aluno parava no lugar em que a deixou cair, a recuperava e continuava o percurso.

Ao chegar do outro lado, ele entregava a bolinha para o primeiro aluno da fileira para que este fizesse a mesma coisa no sentido contrário e entregava a raquete para o segundo aluno da fileira. Ganhava a equipe que fizesse o percurso com todos os membros, entregando a bolinha ao aluno que começou a brincadeira.

(C) Passa o Arco

Os alunos foram divididos em dois grupos. Os critérios para a divisão dos grupos foram decididos pelos próprios alunos, afim de desenvolver a autonomia (BOAVENTURA, 2007). Estes ficaram de mãos dadas, formando rodas. Nestas rodas, o professor de Educação Física colocou um arco que se apoiava nas mãos dadas de dois alunos. Sem soltar as mãos, eles deveriam fazer o arco passar pela roda até chegar no ponto em que ele começou.

Eles podiam utilizar as mãos, contanto que elas não se soltassem. Assim que o professor percebesse que eles conseguiam realizar a atividade, ele adicionava outro arco à roda, de forma que os alunos não poderiam passar os dois juntos. Pontuaria a equipe que conseguisse fazer os arcos percorrerem toda a roda mais rápido que a outra equipe, ou seja, quem terminasse primeiro.

OBSERVAÇÕES

Definidos os objetivos e conteúdos da aula, foram pensados alguns critérios para observar as aulas e verificar se os objetivos estavam sendo atingidos, a saber:

- Se o nível das atividades propostas e o nível de habilidades motoras dos alunos eram compatíveis através da execução do que foi proposto;
- Se os alunos se mantinham motivados para continuar a participar das atividades propostas; e
- Se os alunos resolveriam possíveis problemas durante as atividades de forma criativa e diferente da forma proposta.

4 | A EXPERIÊNCIA – RELATOS E REFLEXÕES

A direção e coordenação pedagógica da escola onde as aulas foram ministradas se mostraram muito receptivas e dispostas a realizar não somente estas aulas, mas se manteve aberta a propostas similares para desenvolver em outro semestre. O espaço disponível na escola para prática de atividades físicas era uma quadra poliesportiva coberta e as laterais fechadas por uma cerca de arame.

A única dificuldade encontrada para realizar as aulas neste espaço foi pelas condições climáticas do dia, onde o vento empurrava as bolinhas de tênis de mesa, dificultando o controle das mesmas com a raquete pelos alunos. Em relação ao nível das atividades e o nível de habilidades motoras dos alunos das duas turmas, todos conseguiram realizar todas as atividades propostas, exceto na atividade B por conta das condições climáticas e do espaço já citadas.

Ao que pudemos observar, a motivação dos alunos para se manter realizando as atividades foi alta tanto na atividade B, mesmo com as dificuldades citadas, quanto na atividade C. E isso ficou evidente ao percebermos que os alunos não se importavam com pontuações nas duas atividades, que possuíam um caráter competitivo entre as equipes, e continuavam as atividades mesmo quando esta já havia concluído seu objetivo.

Entretanto, pudemos perceber que a atividade A exigiu um pouco mais de compreensão dos alunos, pois foi necessário explicar mais de uma vez aos alunos e auxiliá-los nos trios para que compreendessem a regra de que o personagem “modelo” deveria ficar o tempo todo parado. Algumas crianças que estavam representando o “escultor” entenderam que deveriam imitar a pose do “modelo” deixando o aluno que representava a “escultura” de fora da brincadeira.

Ao perceber acontecimentos como estes, interrompíamos a brincadeira para tentar outras formas de explicar as regras de forma que todos conseguissem realizar a brincadeira. Das três atividades propostas para as duas turmas, a que mais os estimulava a pensar na solução de um problema foi, sem dúvida, a atividade C.

Segundo os próprios alunos, eles nunca vivenciaram esta atividade e como a instrução dada para realizar a atividade foi “vocês devem passar o arco pela roda e não podem soltar as mãos”, eles tiveram que pensar em como iriam fazer isso.

Observamos que, após poucos minutos que demos a instrução para começar a brincadeira, apenas dois alunos, um menino e uma menina, cada um de uma turma diferente, deram ideias aos colegas de como deveriam se movimentar para que a brincadeira acontecesse.

O menino, Gabriel (nome fictício), foi quem chamou mais atenção, pois em seu processo de identificação de AH/SD, que é multimodal, ele já se destacava na inteligência corporal-cinestésica, que de acordo com Gardner (2001), está relacionada com as habilidades corporais e capacidades físicas do indivíduo, onde há maior facilidade para identificar padrões de movimento, entendimento das possibilidades

destas habilidades e capacidades para realizar movimentos complexos.

Os outros alunos somente deram sequência na brincadeira quando estes dois explicaram e mostraram como deveriam passar o arco pelo corpo. Mesmo as outras equipes, onde eles não estavam, observaram e copiaram a forma de passar o arco.

Ainda que, segundo Renzulli (2014), o Modelo de Enriquecimento seja direcionado para o desenvolvimento de alunos com AH/SD, este modelo é muito válido para desenvolver habilidades de outros alunos, mesmo que não tenham AH/SD, considerando que a aluna da outra turma, como foi possível observar, foi a primeira a pensar em uma maneira de passar o arco. Isto contribui para que seu processo de identificação, ainda que a inteligência corporal-cinestésica não seja muito pronunciada nela.

Ao longo da atividade, após terem descoberto a dinâmica da brincadeira, eles não se comportaram como se fossem melhores que seus colegas, mas os ajudaram a continuar a brincadeira, corroborando o que dizem Antipoff e Campos (2010) e Cupertino (2008) sobre eles não adotarem uma postura de superioridade em relação aos seus pares mesmo se destacando na atividade.

Para encerrar as aulas, foram realizadas rodas de conversa para que pudéssemos ter um *feedback* dos alunos sobre o que acharam das atividades, do nível das atividades, se gostaram delas e entre outras questões que pudessem ser levantadas por eles.

Todos relataram nunca ter vivenciado atividades como as três que foram ministradas a eles, fortalecendo o sentido de aplicar o Enriquecimento Curricular para eles. Os alunos possuíam dificuldades com habilidades motoras finas, conforme relatado por suas professoras pedagogas. Entretanto, mesmo com o objetivo de incluir esta necessidade no planejamento das aulas, não se pretendeu uma melhora significativa, considerando que seria necessária uma sequência de aulas com um período de tempo maior para que o desenvolvimento destas habilidades fosse efetivo (REYES et al, 2018).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os resultados da aula nas duas turmas, é possível concluir que proporcionar Enriquecimento Curricular é uma prática muito válida para auxiliar a identificação multimodal de AH/SD, observando os alunos que possuem maior interesse por assuntos relacionados ao que é oferecido, assim como a forma como eles irão resolver os problemas propostos e outros comportamentos que são típicos das AH/SD e podem se manifestar durante ou após as atividades de enriquecimento.

Segundo a teoria de Renzulli (1986), há poucos espaços onde o aluno com AH/SD do tipo criativo-produtivo possa se desenvolver e a Educação Física escolar é importante neste sentido. Ela favorece a resolução de problemas de uma forma diferente dos outros componentes curriculares da escola, como Língua-Portuguesa e Matemática, por exemplo.

No caso do Enriquecimento Curricular realizado neste trabalho, os conteúdos da Educação Física escolar trouxeram desafios que precisavam ser resolvidos não somente com a lógica, mas com o corpo também, envolvendo as habilidades globais e finas.

O alto desempenho de um ou mais alunos na resolução dos desafios das atividades propostas ajudam a evidenciar comportamentos relacionados AH/SD, como foi o caso de Gabriel, em que sua inteligência corporal-cinestésica era alta e ele encontrou um ambiente que favorecesse o desenvolvimento dela, onde pudemos observar uma situação que é muito útil como um dos muitos indicadores de AH/SD.

Ainda, as atividades propostas proporcionaram um ambiente para desenvolver as inteligências intrapessoal (conhecimento de suas emoções, de suas limitações, recepção do toque do outro colega no seu corpo, por exemplo) e interpessoal (relacionamento com os colegas para atingir o objetivo das atividades, motivação e encorajamento dos colegas para atingir o objetivo das atividades, por exemplo)

Como limitação deste estudo, focamos o planejamento das atividades apenas nas inteligências corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, e em atividades que envolvessem habilidades motoras finas (necessidade destacada pelas professoras pedagogas). Poderíamos, como um projeto a longo prazo, planejar atividades que promovessem um ambiente favorável para o desenvolvimento das demais inteligências, segundo Gardner (2001), gerando situações que evidenciassem os alunos com estas mais pronunciadas.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e Seus Mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>>.

BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e os Jogos Desportivos Coletivos na Ótica Das Inteligências Múltiplas. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 137-155.

BOAVENTURA, Eduardo. **Educação Física para a Autonomia: Construção de Possibilidades Metodológicas**. 2007. iv, 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96110>>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas de Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as Altas Habilidades: Construindo Caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORAES, Rodolfo Lemes de. **Concepções de Professores de Educação Física da Rede Pública na Cidade de Bauru sobre Altas Habilidades / Superdotação**. 2018. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Bauru, 2018.

POCINHO, Margarida. Superdotação: Conceitos e Modelos de Diagnóstico e Intervenção Psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 3-14, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, Robert J., DAVIDSON, Richard J. **Conceptions of Giftedness**. Boston: Cambridge University Press, 2005. p. 217-245. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity>.

RENZULLI, Joseph S. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

REYES, Ana Carolina; CHAVES, Raquel; BAXTER-JONES Adam D. G.; VASCONCELOS, Olga; TANI, Go; MAIA, José. A Mixed-Longitudinal Study of Children's Growth, Motor Development and Cognition. Design, Methods and Baseline Results on Sex-Differences. **Annals of Human Biology**, v. 45, n. 5, p. 376-385, fev./jul. 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03014460.2018.1511828>>.

SABBAG, Gregorio Paoli Conrado; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. Mitos e Crenças sobre Altas Habilidades ou Superdotação entre Professores de uma Escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor, Inovação e Formação, Revista NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 3, n.2, p. 168-200, 2017. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/442>>.

FUTEBOL, APENAS MENINOS JOGAM? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Elizandra Bezerra Almeida

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Guanambi, Brasil

Alberto Joz da Silva Pamponete

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Guanambi, Brasil

Marlon Messias Santana Cruz

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Guanambi, Brasil

RESUMO: O seguinte estudo trata-se de um relato de experiência referente à intervenção pedagógica realizada por bolsistas de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XII. O trabalho pedagógico aqui apresentado concretizou-se em uma Escola Municipal na cidade de Guanambi/BA, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Tomamos como base para este relato as propostas do plano de curso do município fundamentando na perspectiva cultural, após a identificação dos conteúdos a serem trabalhados, realizamos um mapeamento com a turma para saber suas concepções sobre o futebol. É de suma importância trabalhar, contextualizando e analisando o futebol nas aulas de Educação Física escolar de forma crítica, quando envolve

discussões principalmente relacionadas a questões de gênero, despertando o respeito e valorização da inserção da mulher no contexto do futebol na escola. Destarte, o objetivo desse estudo, perpassa por relatar e discutir como se deu a prática pedagógica de um dos temas apresentados no mapeamento, sendo ele o futebol, evidenciando os desafios e as possibilidades que sucederam o trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Futebol, Gênero.

SOCCKER, ONLY BOYS PLAY? AN ACCOUNT OF EXPERIENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The following study it is an experience report concerning the educational intervention carried out by scholars of Introduction to Teaching Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) the course of Physical Education of the University of Bahia - UNEB Campus XII. The pedagogical work presented here materialized in a municipal school in the city of Guanambi / BA, with a group of 3rd year of elementary school. We take as the basis for this account the proposals of the municipality of the course plan substantiating the cultural perspective, after the identification of the contents to be worked out; we conducted a mapping with the class to learn his views on

football. It is very important work, contextualizing and analyzing football in Physical Education classes critically, when mainly involves discussions related to gender issues, raising the respect and appreciation of women entering the context of football in school. Thus, the aims of this study permeates report and discuss how was the teaching practice of one of the themes presented in the mapping, it is football, highlighting the challenges and opportunities that followed the work.

KEYWORDS: PIBID, Football, Gender.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de um relato de experiência vivenciados por bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), inserido no curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XII. O programa supracitado é desenvolvido e aplicado em duas escolas municipais na cidade de Guanambi/BA e intitulado: “Educação Física Escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”. Tais ações se fundamentam nos princípios da perspectiva cultural da Educação Física, proposto por Neira e Nunes (2008; 2009), o seguinte relato pedagógico foi realizado no ano de 2015 com uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, em uma das escolas que concretiza o subprojeto.

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID é um programa que incentiva e valoriza os estudantes dos cursos de licenciatura a vivenciar a prática docente ainda em processo de formação para compreender as problemáticas da educação pública e atuar na melhoria das práticas pedagógicas. O subprojeto iniciou seus trabalhos no ano de 2012, conta hoje com vinte e seis bolsistas de ID (graduandos do curso de Educação Física que são vinculados ao subprojeto da UNEB Campus XII), três bolsistas de supervisão (professoras das escolas onde o subprojeto se concretiza, auxiliando os bolsistas dentro da sala de aula) e dois coordenadores de área (professores vinculados a UNEB Campus XII que coordenam o subprojeto).

Diversas são as atividades que desenvolvemos, sendo elas: a docência compartilhada na qual, assumimos a intervenção e temos o contato real com o ambiente da sala de aula, passando pelos desafios e as realizações da mesma, anotamos em registros reflexivos tudo o que acontece nas aulas servindo de instrumento para a reflexão acerca da atuação. Semanalmente realizamos reuniões de planejamento e avaliação que possibilitam a reflexão e o diálogo entre os bolsistas de ID, o coordenador e a supervisora, expondo e discutindo as experiências vividas dentro de sala buscando melhorar sempre as futuras ações ao planejar as aulas seguintes.

Há também a participação no grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE), que acontecem quinzenalmente e de suma importância, são realizadas leituras e debates acerca dos principais referenciais teóricos que norteiam

as ações pedagógicas do subprojeto, que se sustentam na perspectiva cultural do currículo da Educação a partir dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, valorizando e dando voz para os grupos que na maioria das vezes são silenciados. Assim, a escola torna-se um espaço para debater e promover as manifestações culturais dos alunos.

A escola supracitada no relato está situada em um bairro periférico da cidade, atende alunos com diversos problemas econômicos e sociais, contexto esse que influencia diretamente na prática do professor. De tal modo, o programa capacita os futuros profissionais da educação a pensar de forma crítica sobre sua prática pedagógica, proporcionando uma base de informações que dê suporte após a sua formação a lidar com as dificuldades da profissão.

2 | OBJETIVOS DO ESTUDO

A Educação Física na escola tem o propósito de ajudar o aluno a compreender o mundo a sua volta e a intervir de forma crítica sobre ele, contudo, a Educação Física utiliza para alcançar esses objetivos é a cultura corporal, assim para desenvolver o senso crítico dos alunos é necessário aprofundar nas discussões sobre todas as expressões que venham a surgir.

Destarte, o objetivo geral desse estudo, perpassa por relatar e discutir como se deu a prática pedagógica de um dos temas apresentados no mapeamento, sendo ele o futebol, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, evidenciando os desafios e as possibilidades que sucederam o trabalho. Justifica-se pela importância em trabalhar tal temática nas aulas de Educação Física na escola, contextualizando e analisando as discussões que envolvem o tema, sendo habitual depararmos com problemas relacionados com a questão de gênero e/ou habilidade, cuja problemática foi evidenciada no mapeamento e ao decorrer das aulas, e também a necessidade em respeitar e valorizar a inserção da mulher no contexto do futebol no ambiente escolar e ancorá-las na realidade social.

3 | REVISÃO DE LITERATURA

Historicamente a Educação Física é utilizada pela classe dominante como instrumento de alienação, por meio dos discursos médico e militar a disciplina era usada para o desenvolvimento da aptidão física e para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, nesse sentido Silva e Campos (2014) diz que a prática pedagógica era realizada por meio de exercícios físico nas quadras das escolas de maneira a garantir que as crianças desenvolvessem as habilidades básicas para sua determinada faixa etária, seu domínio cognitivo e afetivo social. As discussões políticas, sociais e históricas acerca do conteúdo eram deixadas de lado, dando ênfase

apenas as técnicas corporais para a execução dos movimentos, utilizando somente atividades físico-esportivas e recreativas.

A Educação Física na escola ao longo da sua história passou por diversas transformações que fizeram com que até mesmo sua missão fosse questionada, primeiro pelo fato de que a área tinha o compromisso em revelar talentos esportivos e melhorar o desempenho físico e motor dos alunos, a ênfase de hoje recai sobre as produções humanas que envolvem o movimento, seja por meio da dança, da luta, das brincadeiras e dos jogos.

Neira (2009) afirma que ao valorizar um currículo cultural da Educação Física significa prestigiar e valorizar a reflexão crítica acerca das práticas sociais da cultura corporal vivenciados no universo dos alunos, e a partir disso, aprofundar e ampliar mediante o diálogo com outras manifestações corporais. Sendo assim, a perspectiva cultural vem privilegiando e ganhando seu espaço dentro das escolas e fazendo com que reflitam sobre a importância em valorizar as inúmeras manifestações da cultura dos alunos.

Nas intervenções buscamos dialogar com a perspectiva cultural da Educação Física proposta por Neira e Nunes (2008; 2009), a perspectiva cultural procura valorizar e dar espaço às diferentes expressões da cultura corporal, estimulando assim o conhecimento popular ao buscar um diálogo entre os conhecimentos dos alunos e professores a respeito dos temas propostos, essa troca de conhecimento é de fundamental importância no âmbito escolar, sendo que a função social da escola é formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e aptos para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, consoante a isso,

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social fundamental para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade, bem como das vozes de todas as pessoas, na composição do espaço coletivo. (NEIRA, 2012, p.09).

A perspectiva cultural tem como base teórica os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico. Os Estudos Culturais segundo Neira e Nunes (2008; 2009) contribui para abalar a concepção de que a produção de conhecimento é obra da continuação natural da história e de embates acadêmicos e epidemiológicos, buscando questionar essa simples explicação e alertar sobre a complexidade das relações sociais que todos atravessam, em todos os níveis da existência humana que está sempre em movimento. Nesse sentido, os Estudos Culturais são a favor da construção de significados e valores mais democráticos, em uma sociedade onde os meios de comunicação de massa proliferam a busca da homogeneização cultural.

Partindo das diferenças de cultura que permeiam os espaços escolares é possível identificar e evidenciar conflitos entre culturas, a partir desse pressuposto Neira e Nunes (2008; 2009) afirma que tão importante quanto reconhecer a diversidade entre as culturas é reconhecer diversidade em cada uma delas para além de identificá-

las saber que cada grupo cultural busca por meio de resistência a visibilidade e o reconhecimento no meio social, conclui que o multiculturalismo é o movimento de luta e resistência tanto dos que reivindicam conhecimento quanto dos que não querem perder seus privilégios.

O tema futebol nas aulas ministradas com a turma do 3º ano do ensino fundamental I não foi escolhido de forma aleatória, seguimos a proposta do plano de curso do município que estabelece os conteúdos para todo o ano letivo, escolhemos tal temática para relatar os fatos ocorridos durante as aulas. O futebol geralmente traz bastante entusiasmo para as crianças nas escolas, para Sousa e Araújo (2007) essa animação tem explicação, pois o futebol é mais que um esporte no Brasil, é um fenômeno presente em peso na mídia, nos bares, nas esquinas e onde quer que você chegue.

O futebol foi diagnosticado no mapeamento e foi desenvolvida de acordo com as perspectivas culturais da Educação Física, para Neira (2011), o mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, já que,

as informações recolhidas com os alunos constituem elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades que esse estudo apresenta para o desenvolvimento das aulas. Informações que, sem dúvida, minimizam a incidência de improvisos e uma eventual descaracterização das atividades de ensino previamente elaboradas (NEIRA, 2011, p. 112).

Para que dialogássemos com a perspectiva cultural buscamos apresentar o futebol de forma abrangente com o objetivo de descentralizar os discursos da cultura dominante, mostrando a importância de valorizar a diversidade cultural. Relatamos seu contexto histórico, sua evolução, técnicas, regras e etc. Procuramos trabalhar o futebol além das habilidades técnicas e mecanicistas, segundo Sousa e Araujo (2007) o esporte é capaz de promover a humanização, emancipação e transformação da sociedade utilizando uma forma de educar através do seu corpo e não sobre o corpo.

Nesse sentido, durante as intervenções tínhamos cuidado com a problematização do tema, e atentos para não passar despercebido os marcadores sociais que surgiam, para assim desconstruí-los e problematizá-los. A seguir abordaremos como se deu a tematização do futebol dentro do ambiente escolar, um conteúdo que ainda não é reconhecido como uma possibilidade de educação e de formação para a vida social, apresentando um acervo de problematizações e de transformações que envolvem o tema.

Sendo um conteúdo cultural que precisa ser ensinado pela vivência, mas também, refletido, contextualizado e redimensionado. Além disso, infelizmente muitas escolas não dispõem de quadra poliesportiva e de materiais como bolas, restringindo assim o aprendizado dos alunos, e apesar das dificuldades enfrentadas foi possível tematizar o conteúdo e desenvolver um trabalho bastante gratificante dando espaço para as meninas e para os meninos que muitas vezes são estereotipadas pelo grupo escolar que estão inseridos.

4 | MATERIAIS E MÉTODOS

Nas aulas seguíamos sempre uma sequência pedagógica com a tematização do conteúdo trabalhado, aspectos históricos, a vivência e as discussões com os alunos no final de cada aula (roda de conversa ou registro feito por eles em forma de desenho). Como bolsistas de ID ao final de cada aula construíamos um registro reflexivo de forma individual relatando em forma de texto as impressões, anseios e indagações sobre a aula, este registro é de extrema importância, pois além de registrar a aula possibilita refletir sobre o trabalho realizado.

Como estratégia de intervenção foi utilizada recursos audiovisuais, recortes de revistas e instrumentos para brincadeiras e jogos, esses recursos foram utilizados para o desenvolvimento das atividades, buscávamos no decorrer das aulas indagar os alunos fazendo com que eles refletissem sobre alguns temas como, por exemplo: Porque é difícil passar jogo de futebol feminino na TV? Meninas sabem jogar? Apenas meninos jogam futebol? Diante dessas indagações foi possível identificar os estereótipos e os discursos que permeiam a realidade social dos alunos, de forma descontextualizadas. Estabelecíamos sempre relações com as representações que eram apresentadas pelos alunos, valorizando, assim o meio social em que estão inseridos.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar as intervenções a partir das propostas do plano de curso e fundamentadas na perspectiva cultural da Educação Física, realizamos um mapeamento com a turma para saber quais os jogos e as brincadeiras mais comuns que eles vivenciavam dentro e fora do ambiente escolar ou aquelas que eles gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física, visualizamos assim os elementos da cultura corporal que estavam presentes no dia-a-dia dos alunos e/ou acessados por eles.

O mapeamento possibilita, segundo Neira (2011), identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aqueles que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou do universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a serem seguidos, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades.

A turma supracitada possui mais meninos do que meninas, e o referido relato de experiência trata de um tema que foi identificado no mapeamento e previsto no planejamento do professor, sendo ele o futebol, tema difícil e prazeroso em trabalhar. Difícil pelo fato de que os meninos não queriam jogar junto com as meninas, e as meninas não tinham a vivência com o futebol, pois em todas as aulas de Educação Física apenas os meninos jogavam e as meninas brincavam de quebra-cabeça, morto-vivo, dominó ou esconde-esconde. Para quebrar esta concepção que os meninos tinham de que as meninas também podiam jogar futebol foi bem difícil, mas foi bem prazeroso

para nós bolsistas de ID vencer este desafio e possibilitar que as meninas jogassem o futebol e começassem a gostar e se identificar com tal modalidade, percebendo que pode ser praticado por todos independente da questão de gênero.

A proposta principal da aula foi a de estabelecer conexão entre os conhecimentos que os alunos tinham sobre o futebol e os aspectos relacionados a questões de gênero e habilidade. Assim sendo, previamente foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre a temática de maneira espontânea para que eles demonstrassem seu entendimento e conhecimento para que identificássemos quais as representações que os mesmos tinham acerca do futebol.

A nossa primeira intervenção com o tema futebol foi bem difícil, pensávamos que seria a melhor aula por se tratar de um tema que tanto eles pediam, mas foi tudo muito estressante, desgastante e cansativo. Tivemos dificuldade em iniciar a aula, devido aos problemas que sempre enfrentamos com o Datashow, por exemplo, precisamos mudar de sala porque a sala é muito clara, mas dessa vez tivemos a ideia de fechar as janelas com colchonetes (ficou mais quente do que de costume), sendo assim, atrasou bastante o início da aula, e quando tentávamos dar início as discussões do tema a turma não colaborava. Nesta aula iniciamos depois de muito tempo perdido, com a música “Partida de Futebol”, entregamos para cada um a letra da música e passamos o vídeo da mesma. Foi feita a análise da música, surgindo discussões sobre a violência nos estádios, da paixão pelo futebol, do amor pelo time, sobre o sonho de algumas crianças em tornarem jogadores de futebol, etc.

Aos poucos conseguimos avançar de forma positiva com a turma, percebe-se o gosto que eles têm quando o assunto é futebol, utilizamos slide mostrando as evoluções de diversas bolas e dialogávamos a todo o momento com eles para saber se conseguiam identificar os tipos de bolas que estavam nas imagens e seus respectivos jogos e/ou brincadeiras que poderiam ser utilizadas. (Mostramos para eles algumas bolas que podem ser feitas em casa e com materiais simples, exemplos: bola de meia, bola de papel, bola do desodorante roll on). Usamos vídeos das evoluções das bolas, de alguns jogos (vôlei, basquete, futebol americano, futebol, etc.). Fizemos uma vivência um pouco diferente, levamos diversos tipos de bolas para que eles pudessem escolher com qual iriam brincar, deixamos todos muito à vontade e algumas crianças salientaram que nunca tinham tido a oportunidade de jogar com algumas delas, foi bem interessante ver a felicidade deles em poder brincar com as bolas.

A cada aula ministrada observamos avanços significativos dos alunos quanto ao comportamento, envolvimento e desenvolvimento nas aulas, e isso está sendo de extrema importância para nós bolsista de ID, pois estamos conseguindo pouco a pouco mudar a percepção dos alunos quanto às aulas de Educação Física escolar. No final da aula alguns alunos salientaram a satisfação que tiveram sobre a aula, expondo que tinha sido uma das melhores aulas da vida deles.

Tivemos o dia nacional da leitura e aproveitamos para fazer uma aula diferente para comemorar este dia. A turma foi dividida aleatoriamente em dois grupos, cada

grupo recebeu revistas, tesouras, colas e um cartaz. A atividade seria o seguinte, cada grupo teria que recortar letras “grandes” e formular o nome Educação Física no cartaz, após isso o grupo 01 ficaria responsável por recortar desenhos/imagens de brincadeiras (qualquer tipo) e o grupo 02 com futebol, ambos os assuntos abordados em sala de aula. A dinâmica foi excelente os alunos adoraram e todos participaram. Falamos da importância da leitura e os incentivamos.

6 | CONCLUSÃO

As informações aqui apresentadas nos permitem identificar que mesmo diante de vários anseios e das dificuldades com que nos deparamos, nossa prática pedagógica foi capaz de contribuir para a construção do conhecimento e para a realização de ações transformadoras na escola.

As meninas inicialmente demonstravam pouco interesse de participar das aulas com o futebol, o que pode ser explicado pela influência das falas negativas dos meninos, ou no contexto da falta de estímulo devido a pouca vivência ou por acharem que não tinham habilidades motoras para tal prática.

A prática do futebol feminino é de fato marginalizada pela sociedade em geral, e cabe a nós professores de Educação Física mudar este quadro, concluímos que há necessidade de oportunizar dentro do ambiente escolar o futebol feminino, contextualizando e incentivando os alunos para que estes possam ter uma visão mais crítica e consciente sobre as questões de gênero que envolve o futebol. Ressaltamos a importância de buscar o envolvimento de todos os alunos e incentivar o futebol para ambos os sexos.

Ao tematizar o conteúdo futebol nas aulas de Educação Física proporcionou alterações muito positiva com relação às questões de gênero, além de atingir nossas propostas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LOURO, G. L.; **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NEIRA, M. G. LIMA, M. E. de. NUNES, M. L. F (Org.). **Educação Física e culturas: Ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **A cultura popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física**. Revista pensar a prática, 2008.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino: educação física**. Ed. Edgard Blücher Ltda. São Paulo: 2011.

NEIRA, M.G. e NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis. 2011.

SILVA, S. R. CAMPOS, P. A. F. Futebol e a educação física na escola: possibilidades de uma relação educativa. **Cienc. Cult.**, v. 66, São Paulo, 2014.

SOUSA, L. R. M. ARAUJO, D. M. E. **O futebol na escola**: uma abordagem cultural. NEPEF. UFPI ISSN. 2007.

IDEOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alvori Ahlert

Pós-Doutor em Educação, Doutor em Teologia (Área: Religião e Educação), Mestre em Educação nas Ciências (Área Filosofia). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Pesquisador da Linha de Pesquisa Formação de Professores, do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE, e do Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Sustentável – GIPEDES.
alvoriahlert@yahoo.com.br

Adelar Aparecido Sampaio

Doutor e Mestre em Educação pela PUCRS, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Física escolar e Educação Especial e Inclusiva. Licenciatura Plena em Educação Física e Pedagogia. É pesquisador dos grupos de pesquisas Mal-estar e Bem-estar na Docência da PUCRS e do GEPEFE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar) da UNIOESTE.
adelarsampaio@hotmail.com

RESUMO: O presente texto aborda a relação entre ideologia e educação na formação de professores de Educação Física através dos resultados de pesquisa vinculada à Linha de Pesquisa *Formação de Professores* do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE, que afirma a necessidade de formar sujeitos com independência intelectual, capazes de intervirem na realidade

de seu campo profissional com autonomia e independência, e com capacidade de escolha. A abordagem da pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa, de natureza exploratória. Concluiu-se que a licenciatura atrai mais estudantes do gênero feminino, o que acompanha a tendência nacional. Que a ampla maioria se encontra na faixa etária mais adequada em idade universitária, o que está dentro das tendências da região Sul do Brasil, segundo o IBGE 2015. Que a maioria dos estudantes se formou em escolas de educação básica públicas. Que a maioria está numa renda familiar com menos de cinco Salários Mínimos. Que os meios de informação dos estudantes se limitam basicamente aos meios televisivos e que a ampla maioria não tem o hábito de ler livros. Que os percentuais sobre a posição político-ideológica estão muito próximos de um empate técnico, o que significa que os estudantes, licenciandos em Educação Física, possuem um perfil médio de pessoas que se situam como ideologicamente de centro, comprovando que o referido curso possibilita uma formação ampla e plural, sem uma linha ideológica definida e sem, portanto, doutrinação ideológica.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia; Formação inicial; Educação Física.

1 | INTRODUÇÃO – SITUANDO O DEBATE

O processo de ensino e aprendizagem ocorre através de um conjunto de conhecimentos, crenças, valores e hábitos historicamente construídos pela humanidade,

que são selecionados, organizados e reconstruídos na sala de aula. Entretanto, existe uma constante avaliação crítica de que a na educação se trabalha com conteúdos culturais pouco relevantes, distantes da realidade social dos estudantes, constituindo-se em desestímulo para a sua formação. Com isso as situações e problemas da vida cotidiana, as preocupações pessoais, as angústias, as carências objetivas e subjetivas não adentram a sala de aula da universidade e da escola.

Esta realidade demanda uma re-significação contínua da mediação docente para efetivar, através de aprendizagens formais e sistemáticas, conteúdos que se tornem vivos ao serem compartilhados, esmiuçados e discutidos entre estudantes e professores enquanto sujeitos privilegiados do ensinar e aprender mútuo.

Segundo Marques (1995, p. 110 – 112), a sala de aula torna-se o lugar social onde toma lugar toda a dinamicidade que insere a proposta pedagógica que se quer crítica e transformadora da realidade, que é o único e real valor e significado da função social e humana da escola. Nesta célula básica da educação escolar, a sala de aula precisa constituir-se numa articulação das dimensões materiais, objetivas, subjetivas e pedagógicas.

O acesso a materiais e lugares, coisas e tempos, requer profissionais conscientes, habilidosos em argumentação no debate em círculos, com “mesas sem canto”, possibilitando, assim, a participação democrática, para que o desenvolvimento se direcione numa direção de igualdade da relação política na qual os sujeitos se constituem em cidadãos capazes de conduzirem-se com a autonomia exigida por suas co-responsabilidades.

Além disso, a formação precisa significar o acesso interno a todas as tecnologias novas, úteis e eficazes, que ajudem na reconstrução dos saberes historicamente armazenados nas culturas humanas e na construção de novos saberes favorecidos pela curiosidade e perguntas que o ambiente de interação social desenvolve.

Os saberes que constituem a formação docente são permeados de vivências e olhares que se entrelaçam nas várias etapas de formação. Tardiff (2002), entre outros autores, conceitua que o saber engloba conhecimentos, competências e habilidades dos docentes, isto é saber-fazer e saber-ser. Segundo o autor, são oriundos de diversas fontes: pessoais; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

De acordo com Morosini e Comarú (2009), os professores possuem várias concepções que utilizam em seu trabalho diário, em função de seu contexto cotidiano, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações, sendo nessa conjuntura de construção de saberes docentes ao longo da vida que a dimensão profissional constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário. Para as autoras citadas, a formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes à medida em que se formem profissionais reflexivos, capazes de assumir, com autonomia, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e

de participarem, com empenho e competência, da definição e implementação de políticas educativas crítico-reflexivas. Por isso, segundo Nóvoa (1995, p. 28) “[...] os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão [...] não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Esta moldura de múltiplas inter-relações intersubjetivas demanda planos e programas, métodos e procedimentos, objetivos que contemplem a realidade psicossocial, política e ideológica dos educadores e educandos.

Por isso, uma visão de educação voltada para aprendizagens re-significadas e com qualidade demanda, em primeiro lugar, um profissional da educação que problematize o conhecimento, a sociedade, a educação, o ensino-aprendizagem, a política, a economia, as relações de poder, enfim, a perspectiva de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora calcada na ética e na justiça social. Exige, conforme aponta Contreras (2002), uma formação para o desenvolvimento profissional guiado pela autonomia do docente, de suma importância, pois faz a diferença diante das situações, nas quais o docente deve decidir o que, como, quando e qual atitude tomar. De acordo com o autor, as dimensões da profissionalidade, segundo o modelo intelectual e crítico, deverá como (1) obrigação moral: dirigir um ensino à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação; (2) como compromisso com a comunidade: a defesa de valores para o bem comum como a justiça, igualdade, dentre outros, além da participação em movimentos sociais pela democracia; (3) como auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais, além do desenvolvimento da análise e da crítica social e participação na ação política transformadora.

O desafio da docência e da sua formação é a construção de uma profissionalidade que possa desencadear efeitos em uma sala de aula onde as necessidades do cotidiano se confrontem numa relação dialética com os conceitos e as práticas das ciências para dar novo sentido e significado às aprendizagens e, assim, se traduza no resgate da utopia por um mundo mais justo, humano e fraterno. Para Marques (1995, p. 123), “É a paixão pelo homem que faz o educador. Apesar das desigualdades e angústias, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si”.

Estamos vivendo uma época na qual as pessoas vivem num dogmatismo. E o dogmatismo paralisa o potencial reflexivo das pessoas, pois “vêem apenas um lado do fenômeno e ficam satisfeitas. Mas o dogmatismo é perigoso. O dogmático coleciona as verdades absolutas e abstratas” (AHLERT, 2007, p. 2). Esse dogmatismo limita as pessoas no segundo nível do pensamento, permanecendo num ceticismo. Nele,

A pessoa vê dois ou mais lados do fenômeno e cai no ceticismo e no relativismo. Ceticismo é a personificação do relativismo. Hoje somos professores que trabalham com muitos/as alunos/as céticos e ecléticos. Eles vêem e ouvem muitos lados do fenômeno, as muitas verdades, mas não conseguem fazer a sua opção. Não conseguem selecionar um caminho possível de mudança. Assim, caem num ecletismo, onde tudo é considerado bonito, ou feio, ou válido, ou errado, ou relativo,

onde existem várias possibilidades, mas não se consegue optar por uma saída (AHLERT, 2007, p. 2-3).

Portanto, possibilitar o avanço na forma de pensar e agir demanda outros níveis do pensamento nos quais se abram possibilidades diversas para enfrentar os problemas educativos. Significa pensar dialeticamente a sociedade e o mundo, discernindo as correntes que aprisionam o pensamento. E isso demanda compreender as ideologias que prendem e iludem o ser humano bem como as formas que podem conduzi-lo a processos emancipativos e libertadores. Segundo Marques,

Requer-se uma leitura hermenêutica existencial, que faça os sujeitos conscientes de seu processo formativo histórico e vivencialmente determinado e que faça transparente, na crítica às ideologias, o contexto da vida social em todos os momentos (2003, p. 94).

Analisar as dimensões constitutivas (pessoais, profissionais e ideológicas) na formação de professores, permite contemplar a reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional, o conceito de dinâmica curricular que preconiza a mobilidade intelectual e a formação na práxis pautada na “referência dialética à diversidade das abordagens teórico/metodológicas e ideológicas” (MARQUES, 2003, p. 128).

Estas considerações iniciais evidenciam a necessidade de revisitarmos permanentemente a relação entre a ideologia e a formação docente. Importa, pois, identificar como o estudante percebe sua futura profissão de licenciado como: Trabalhador em educação? Profissional liberal? Autônomo? Qual o seu nível de consciência?

Além disso, as licenciaturas precisam ter clareza sobre a relevância de seus projetos de trabalho e a coerência dos mesmos com o que se denomina de função social da universidade associado às necessidades mais prementes para o presente e o futuro das sociedades. O desafio de formar sujeitos com independência intelectual, capazes de intervirem na realidade de seu campo profissional e, conseqüentemente, atuar na transformação da sociedade precisa de questionamentos permanentes, como: que idéias sócio-político-comportamentais este profissional carrega? O que vai referenciar a qualidade de trabalho desse profissional? O “mercado”? Será ele o melhor indicador?

2 | IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

A etimologia da palavra “ideologia” provém das combinações dos termos gregos “eidos”, e “logos”, “palavra, discurso, conhecimento” e está presente nas estruturas do pensamento humano, na filosofia, na sociologia, na teologia, nas ciências sociais e políticas.

A origem da ideologia está ligada às formas de dominação social encontradas na história das sociedades orientais e antigas. Conforme István Meszáros, um exemplo

desse significado longínquo, está no discurso de Menênio Agrippa, cônsul romano do século VI a.C., dirigido aos romanos que haviam entrado em greve e ocupado o Monte Sagrado.

Segundo o tão reverenciado cônsul romano – que, em palavras típicas da Enciclopédia Britânica, era conhecido como “um homem de pontos de vista moderados” -, cada camada social tem seu “próprio lugar” no grande organismo. As camadas inferiores devem obter sua satisfação a partir da “glória refletida” e, independentemente de sua inferioridade, ser consideradas “igualmente importantes” para o funcionamento do organismo a que pertencem (MESZÁROS, 2008, p. 6).

Vê-se aqui a construção astuta de uma falsa consciência para as camadas sociais mais baixas, as camadas trabalhadoras, há mais de dois mil e quatrocentos anos. As elites econômicas e políticas vêm usando ao longo da história evolutiva das sociedades humanas o desenvolvimento de uma ideologia que mascara as relações opressoras e exploradoras de produção, de cultura, mantendo os trabalhadores e trabalhadores “enjaulados” em sua falsa consciência. Para Meszáros, a posição do cônsul romano se constitui num,

[...] poderosíssimo exercício ideológico. Segundo a lenda, os que protestavam se comoveram tanto com os “pontos de vista moderados” do cônsul que, imediatamente, abandonaram sua postura de desafio coletivo e retornaram aos lugares a eles determinados (Idem.).

Posteriormente na Europa, a desintegração dos estamentos sociais da sociedade feudal levou a burguesia ascendente a contrapor-se ao sistema de pensamentos, idéias e representações sociais tradicionais que emperravam a sua emancipação. No feudalismo o clero dominava a formação educacional. Ao confrontar o clero, a burguesia apoderou-se do método da ciência empírica e, apropriando-se da educação, desestruturou o sistema especulativo escolástico. Tais ações libertaram a pesquisa científica dos claustros, possibilitando uma ampliação do conhecimento e de informações sobre o mundo para alcançar novos saberes que confrontaram os saberes que estavam baseados somente em ídolos e por argumentação falsa. (LENK, 1974, p. 9)

Conforme Marilena Chauí,

O termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia). Juntamente com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, DeStutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas idéias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (2008, p.27).

O termo ideologia recebeu múltiplos conceitos no processo histórico até nossos dias. Tornou-se um termo controvertido e, ao mesmo tempo, um fenômeno que reúne vários sentidos. Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, entende a ideologia como “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições

reais de existência”. (1985, p. 85) Esta afirmação Althusser sustenta em duas teses, uma positiva e outra negativa: “Tese I: A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (Idem), e a “Tese II: A ideologia tem uma existência material”. (1985, p. 88) Tal concepção nasce de sua teoria dos aparelhos ideológicos do estado.

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta à prova, retificada e remanejada. [...]

- O AIE religioso (O sistema das diferentes Igrejas),
- o AIE escolar (o sistema das diferentes 'escolas' públicas e privadas),
- o AIE familiar,
- o AIE jurídico,
- o AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos),
- o AIE sindical,
- o AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...),
- o AIE ,cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...) (1985, p. 68).

Estas designações foram trabalhadas de forma didática na obra de Pedrinho Guareschi, *Sociologia crítica; alternativas de mudança* (1987), onde cada aparelho ideológico é apresentado de forma contextualizado, sobretudo, com ênfase na questão da escola e da comunicação, constituindo-se em texto de referência para a discussão na formação docente.

Pensadores como Slavoj Zizek, filósofo e psicanalista esloveno, e István Meszáros, filósofo húngaro, tem trazido mais consistência às discussões sobre a ideologia na atualidade. Para Zizek a ideologia significa, “[...] a noção imanente da ideologia como doutrina, conjunto de ideias, crenças, conceitos e assim por diante, destinada a nos convencer de sua ‘veracidade’, mas, na verdade, servindo a algum inconfesso interesse particular do poder.” (1996, p. 14) Entretanto também reconhece a dimensão positiva de ideologia, ou seja, sendo a ideologia um conjunto de idéias, crenças e conceitos, ela conserva um duplo sentido: negativo e positivo. Afirma Zizek:

[...] uma ideologia não é necessariamente “falsa”: quanto a seu conteúdo positivo, ela pode ser “verdadeira”, muito precisa, pois o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, mas o modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação. Estamos dentro do espaço ideológico propriamente dito no momento em que esse conteúdo — “verdadeiro” ou “falso” (se verdadeiro, tanto melhor para o efeito ideológico) — e funcional com respeito a alguma relação de dominação social (“poder”, “exploração”) de maneira intrinsecamente não transparente: pura ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta. Em outras palavras, o ponto de partida da crítica da ideologia tem que ser o pleno reconhecimento do fato de que é muito fácil mentir sob o disfarce da verdade, Quando, por exemplo, uma potencia ocidental intervém num país do Terceiro Mundo em decorrência de violações dos direitos humanos, pode ser perfeitamente “verdadeiro” que, nesse país, os direitos humanos mais elementares não tem sido

respeitados, e que a intervenção ocidental ira efetivamente melhorar o quadro desses direitos (ZIZEK, 1996, p.12-13).

Já Meszáros, em sua obra de maior fôlego sobre o tema, *O poder da ideologia*, nos alerta que,

O mito da “unidade orgânica” dominou o discurso ideológico desde que o relacionamento social teve de se conformar aos imperativos materiais de garantia da continuidade da produção dentro da estrutura potencialmente explosiva da divisão social hierárquica do trabalho, que mudou repetidamente suas formas no curso da história, mas nunca sua substância exploradora (MESZÁROS, 2014, p. 327).

Entretanto, segundo Siegfried Grossmann (1974), a palavra ideologia deriva de “idéia”. Ideologia é propriamente o ensino sobre idéias. Este significado original de compreensão está praticamente fora de moda. Em nossos dias a ideologia significa o modo de pensar de um grupo, isto é, a soma de idéias, que para um povo, um grupo social, um grupo profissional, mas também para uma comunidade religiosa torna-se uma típica visão de mundo.

Porém, hoje o significado de ideologia é visto muito mais de forma negativo. O dicionário alemão Dtv-Lexikon define a ideologia como: “[...] os modos de pensar e os valores associados a uma classe social ou interesses econômicos e políticos, especialmente quando servem como justificação e interesses reais”. (IDEOLOGIE, 1967, p. 112).

Assim, ideologia é uma visão de mundo com um significado típico de características de estranhamento com o mundo, com distância da realidade e, às vezes, de um sectarismo exagerado. Por isso a moderna sociologia se ocupou fortemente com seu significado, compreendendo-a como crítica ideológica. Entretanto, acredita-se que sem ideologia nenhuma pessoa consegue subsistir, pois ela lhe esclarece a miséria sob a qual penaliza e também lhe inspira a esperança por uma redenção dessa miséria, e lhe preenche com uma visão de que pode vencer a injustiça e a dor que este mundo lhe impõe (GROSSMANN, 1974).

Ideologias brotam de situações de miséria e dor. Elas são uma resposta ao medo e desespero. Por isso possuem um sentido. Mas ideologias permanecem poucas vezes em seus sentidos iniciais. Por isso seu significado negativo na atualidade é necessário e importante, pois existem grandes riscos de escolhas e confrontos errados e que devem ser evitados em todos os processos de ensino e aprendizagem.

Um dos aspectos perigosos que caracterizam o termo “ideologia” é a que ela promete uma panacéia. Ela espalha um otimismo e uma fé esperançosa, que pode ser comparada quase a uma “certeza de salvação”. Por isso tem um forte caráter religioso. Seu modelo de pensamento explica completamente o mundo. Isso torna plausível para quem segue ideologias acreditar em todas as razões por ela disseminadas de porque os sintomas deste mundo ser tão ruins, e o que podemos fazer para, não apenas melhorar um pouco este mundo ruim, mas salvá-lo completamente. Na maioria das vezes, a ideologia enfatiza e declara uma mudança radical, proclamando uma

verdadeira panacéia. Enquanto uma ideologia apresenta suas próprias sugestões como remédio milagroso, ao mesmo tempo afirma que outros remédios são venenos (GROSSMANN, 1974).

Outra característica é a de que cada ideologia apresenta seu histórico de significado próprio. Este geralmente está baseado em uma boa condição original, isto é, no caso do marxismo é o comunismo primitivo, e então estabelece como pecado o desenvolvimento da propriedade privada, traz a salvação através de um salvador que é a revolução proletária, e promete o novo paraíso, a sociedade sem classes. Em nome disso, o stalinismo cometeu horrores na primeira metade do século XX.

Como confirmam os arquivos hoje acessíveis, a coletivização forçada do campo foi uma verdadeira guerra declarada pelo Estado soviético contra toda uma nação de pequenos produtores. Mais de dois milhões de camponeses deportados, dos quais 1.800.000 apenas em 1930-1931, seis milhões mortos de fome, centenas de milhares mortos durante a deportação: esses números dão a medida da tragédia humana que foi o “grande assalto” contra os camponeses. Longe de limitar-se ao inverno de 1929-1930, essa guerra durou pelo menos até meados dos anos 30, culminando nos anos 1932-1933, marcados por uma fome terrível, deliberadamente provocada pelas autoridades para quebrar a resistência dos camponeses. A violência exercida contra os camponeses permitiu experimentar métodos posteriormente aplicados a outros grupos sociais. Nesse sentido, ela constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento do Terror stalinista (COURTOIS, 1999, p.74).

Estes horrores, porém, não pararam por aí. A ideologia genocida foi muito além, segundo dados de pesquisas históricas registradas:

- 6 milhões de mortos como consequência da fome de 1932-1933, uma catástrofe amplamente imputada à política de coletivização forçada e de antecipação predatória feita pelo Estado sobre as colheitas dos kolkhozes; - 720.000 execuções, das quais mais de 680.000 apenas nos anos de 1937-1938, subsequentes a uma paródia de julgamento feita por uma jurisdição especial da GPU-NKVD; - 300.000 óbitos atestados nos campos de concentração entre 1934 e 1940; cerca de 400.000 para toda a década, números que, sem dúvida, podemos generalizar para os anos de 1930-1933, anos sobre os quais não dispomos de dados precisos, sem contar o número inverificável de pessoas mortas entre o momento de sua prisão e seu registro como “os que entram” pela burocracia penitenciária; - cerca de 600.000 óbitos atestados entre os deportados, “deslocados” e colonos especiais; - cerca de 2.200.000 deportados, deslocados ou colonos especiais; - um número acumulado de 7 milhões de pessoas que deram entrada nos campos de concentração e colônias do Gulag entre 1934 e 1941, com dados insuficientes para os anos 1930-1933.(COURTOIS, 1999 p.105).

Forma similar de ideologia foi o nacional-socialismo ou nazismo. Nele história e tradição são inflados. A ideologia nazista não se dispõe para aprender com a história, mas a usa apenas como justificativa para sua ação atual. Para alcançar seus objetivos, o regime fez uso de um discurso psicossocial que criou a devoção da população pelo projeto político-ideológico de Hitler.

O discurso ideológico pressupõe a suficiência de uma idéia para gerar uma compreensão coerente e abrangente do mundo. Logo, contém em si elementos totalitários prontos para se manifestar, para revelar sua estrutura, através de uma ação totalitária. Eichmann se descrevia como um homem capaz de viver para um ideal, sacrificando qualquer coisa em seu favor. Para salientar essa perfeita

devoção, disse que mataria o próprio pai se isso lhe fosse exigido. Em outras palavras, ser idealista não significa deixar de vender a alma ao diabo; significa somente a possibilidade de uma venda absoluta (MARTINELLI, 2005, p. 178).

Munido da suficiência de uma idéia, o nazismo desenvolveu uma ideologia que sustentava a superioridade de uma raça que deveria dar sustento ao projeto mundial do partido. Esta ideologia se materializou através de imagens, literatura e movimentos de rua para dar musculatura à imagem do grande líder e salvador da nação.

A ideologia calcada na idéia de superioridade racial pressupõe, de sorte, que o indivíduo de sangue ariano se dilua no “corpo” social. Era a melhor forma de se alcançar a eficiência desejada pelo Partido. A propaganda nazista se encarregou, através de fotos, publicações, desfiles e marchas, de criar e manter o mito do “Líder”, da “Nação”, da “Vitória”, do “Partido”, proporcionando um alimento mental à massa desacreditada (CAETANO, 2010, p. 8).

O nacional-socialismo, ou nazismo, tornou-se uma lógica da própria idéia de uma cultura superior, uma raça superior e a descoberta de culpados pela ainda não realização dessa idéia de um mundo segundo os princípios dessa ideologia.

As ideologias — os ismos que podem explicar, a contento dos seus aderentes, toda e qualquer ocorrência a partir de uma única premissa — são fenômeno muito recente e, durante várias décadas, tiveram papel insignificante na vida política. Somente agora, com a vantagem que nos dá o seu estudo retrospectivo, podemos descobrir os elementos que as tornaram tão perturbadoramente úteis para o governo totalitário. As grandes potencialidades das ideologias não foram descobertas antes de Hitler e de Stálin (ARENDR, 1979, p. 235).

A força das ideologias acima citadas se pretendia científicidade para confirmar e conformar toda a sua contundência e virulência. Foram pessoas acadêmicas, muito bem formadas em instituições universitárias, que deram guarida e sustento ideológico aos discursos nazi-fascistas.

As ideologias são notórias por seu caráter científico: combinam a atitude científica com resultados de importância filosófica, e pretendem ser uma filosofia científica. A palavra “ideologia” parece sugerir que uma idéia pode tornar-se o objeto do estudo de uma ciência, como os animais são o objeto de estudo na zoologia, e que o sufixo *-logia* da palavra ideologia, como em zoologia, indica nada menos que os *logoi* — os discursos científicos que se fazem a respeito da idéia. Se isso fosse verdadeiro, a ideologia seria realmente uma pseudociência e uma pseudofilosofia, violando ao mesmo tempo os limites da ciência e os da filosofia. (ARENDR, 1979, p. 235).

No mesmo contexto também devemos colocar o neoliberalismo, uma forma política e econômica, travestida de liberalismo que promete liberdade total, mas para o mercado. “A ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia”. (CARINHATO, 2008, p. 30).

Esta economia política transformou-se numa das ideologias mais poderosas para pilhar as economias ocidentais e concentrar renda e riquezas nas mãos de cada vez menos pessoas.

Como se instaurou a neoliberalização e quem o fez? A resposta em países como o Chile e a Argentina nos anos 1970 foi tão simples quanto rápida, brutal e segura:

um golpe militar apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como pelo governo norte-americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder. Mas a revolução neoliberal que se costuma atribuir a Thatcher e Reagan, a partir de 1979, tinha de ser instaurada por meios democráticos. A ocorrência de uma mudança de tamanha magnitude exigia que se construísse antes o consentimento político num espectro suficientemente amplo da população para que se ganhassem eleições (HARVEY, 2008, p. 49).

O consentimento político das massas para permitir sua própria espoliação pelos donos do poder político e econômico necessita sempre de uma idéia-força. A construção de um senso comum que acredita que cada um é responsável pela suas conquistas, sobrevivência e que o estado mínimo serve apenas para dar garantia jurídica, institucional e militar aos donos do poder e do dinheiro.

O senso comum é construído com base em práticas de longa data de socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais. Não é o mesmo que bom senso, que pode ser construído a partir do engajamento crítico com as questões do momento. Assim sendo, o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais'. Valores culturais e tradicionais (como a crença em Deus e no país ou concepções da posição das mulheres na sociedade) e temores (de comunistas, imigrantes, estrangeiros ou "outros" em geral) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades. Podem-se invocar *slogans* políticos que mascarem estratégias específicas por trás de vagos artificiais retóricos. A palavra "liberdade" ressoa tão amplamente na compreensão de senso comum que têm os norte-americanos que se tornou "um botão que as elites podem pressionar para abrir a porta às massas" a fim de justificar quase qualquer coisa. Foi assim que Bush pôde justificar retrospectivamente a guerra do Iraque. (Idem).

Este discurso ideológico está baseado numa concepção muito particular de liberdade defendida por Friedrich Hayek e desprovida de toda uma longa construção histórico-filosófica de liberdade.

[...] a ideologia que embasa o discurso e que interpela os sujeitos está expressa na reformulação do conceito de liberdade a la Hayek (1987), na proposta de direitos mínimos que não prevêm o direito à igualdade pela ação do Estado (políticas públicas) e na crítica ao socialismo real/desenvolvimentismo. Volta aqui novamente a idéia de amor à Pátria. Friederich Von Hayek (1987) é um dos founding fathers da teoria neoliberal" (ALVES, 2005, p. 11).

Assim, a ideologia neoliberal toma formas de uma religião do mercado, no dizer de Alceu R. Ferraro:

Mais recentemente, Hobsbawm referiu-se ao neoliberalismo como a era da teologia do neoliberalismo, a ideologia do livre mercado, a teologia neoliberal na década de 1980. O mesmo autor qualifica os neoliberais de especuladores metafísicos do Fim da História, fanáticos do laissez-faire, teólogos do livre mercado, teólogos econômicos ultraliberais e profetas no deserto durante a Era de Ouro, quando quase todos os estados rejeitavam, deliberada e ativamente, a supremacia do mercado e acreditavam na administração e planejamento da economia pelo Estado (FERRARO, 2005, p. 102).

A ideologia neoliberal preconiza o Estado mínimo, exigindo que cada indivíduo seja o único responsável por si mesmo e acredite apenas no indivíduo e rejeite a ideia da existência de uma sociedade/comunidade, cujo resultado histórico tem sido

unicamente o do acúmulo e centralização da economia e da riqueza nas mãos de um grupo cada vez menor de ricos do mundo.

Tais questões nos levam à relação entre ideologia e educação. Hannah Arendt nos lembra que as ideologias nos levam para o totalitarismo: “[...] é a verdadeira natureza de todas as ideologias que se revelou no papel que a ideologia desempenhou no mecanismo do domínio totalitário (1979, p. 238) . Por isso, a educação deve proporcionar aos estudantes todas as formas de compreensão da história, sem unilateralidade, pois a formação por um único viés ideológico leva a formação de sujeitos sem autonomia e independência de escolha. A educação desde a modernidade tem um papel fundamental na constituição de um sujeito livre, independente e autônomo. E o condicionamento de uma visão ideologizada de mundo através do processo educacional fragmenta a formação do sujeito para este tornar-se frágil diante da escolha dos melhores caminhos para uma vida de paz, saúde e felicidade.

O condicionamento ideológico através da educação ofusca a realidade e pode conduzir para uma doutrinação. Segundo Hanna Arendt (1979, p. 238):

O sexto sentido é fornecido exatamente pela ideologia, por aquela doutrinação ideológica particular que é ensinada nas instituições educacionais, estabelecidas exclusivamente para esse fim, para treinar os “soldados políticos” nas Ordensburgen do nazismo ou nas escolas do Comintern e do Cominform. A propaganda do movimento totalitário serve também para libertar o pensamento da experiência e da realidade; procura sempre injetar um significado secreto em cada evento público tangível e farejar intenções secretas atrás de cada ato político público.

No Brasil a sociologia crítica vê a escola como um aparelho ideológico que tem como objetivo sustentar e reproduzir a dominação do modelo econômico sobre o conjunto das sociedades. Pedrinho Guareschi entende que a educação tem papel destacado na ideologia que mantém o sistema de exploração humana. Para ele, “A escola faz parte da superestrutura, que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção”. (GUARESCHI, 1987, p. 69)

Conseqüentemente, a escola teria servido aos interesses dos poderosos ao longo da história. Seu objetivo é domesticar cidadãos individualizados e dóceis e produção de mão-de-obra obediente para o desenvolvimento industrial. Ao mesmo tempo sua tarefa também foi, e continuaria sendo, a reprodução das relações de dominação e exploração que sustentam o desenvolvimento do capitalismo. Por isso a produção ideológica perpassa as teorias do ensino e da aprendizagem.

Guareschi, assume uma visão tanto negativa, quanto positiva do conceito de ideologia, divide as teorias do ensino e da aprendizagem em duas grandes matrizes: a matriz dos condicionamentos, ou comportamental e a matriz dialogal.

A primeira está identificada com uma ideologia do *status quo*, de uma sociedade de dominação de classe. Nela a educação é um processo no qual o professor e a professora são ativos e os estudantes passivos, todos obedientes a programas bem definidos e planejados mediante conteúdos fechados.

A ideologia que se esconde por detrás da teoria dos condicionamentos é extremamente favorável aos donos do capital, pois quanto mais trabalhadores existirem que não pensam, que não questionam, mas apenas executam tarefas obedientemente, mais lucro e menos problemas a empresa terá. Uma escola que desempenhe tais objetivos será a melhor escola para o sistema capitalista. O decidir pensar, criar, é deixado para um pequeno grupo de privilegiados, que receberão uma formação dentro de escolas privilegiadas, onde não faltarão nem verbas nem recursos de todo tipo. Mas serão bem poucos os que podem pertencer a essa elite (GUARESCHI, 1987, p. 73).

A segunda, uma proposta educativa dialógica que compreende o professor e a professora como mediador e os estudantes como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento. Nela o educador, “é o que sabe fazer a pergunta, no momento exato, colocando o aluno em contradição, obrigando-o, assim, a solucionar ele mesmo essa contradição e colocando-o num processo de caminhada autônoma, independente. É essa prática que leva a uma educação autônoma e libertadora.” (GUARESCHI, 1987, p. 78) A escola torna-se, assim, um conjunto de ideias, pensamentos e crenças que engendram uma prática transformadora e libertadora.

No contexto da Educação Física, Jorge S. P. Gallardo defende uma formação humanizada. “A humanização é um processo de complexificação irreversível, cuja originalidade está na capacidade do ser humano em agir e nessa ação poder transformar o meio” (2009, p. 87).

Essa humanização passa pela dimensão ideológica que desenvolva o

[...] compromisso social com ênfase na concepção histórico-social do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal (TAFFAREL et. all., 2007, 47).

As reflexões acima são fundamento teórico para pesquisar sobre o perfil sócio-demográfico e ideológico dos licenciandos dos cursos de Educação Física. A formação inicial, especificamente no período acadêmico e início da docência, se configura como uma fase de relevada importância para uma atuação e desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos ser questão fundamental para a discussão sobre a formação docente saber como os licenciandos compreendem a sociedade na qual vivem e como se posicionam político-ideologicamente.

3 | PERFIL IDEOLÓGICO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

O curso de educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE se origina da antiga Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), que no ano de 1984 estruturou o Curso de Educação Física. Em 1987 deu-se o reconhecimento do curso, quando a FACIMAR foi estadualizada,

passando a integrar a então criada Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

3.1 Trajetórias da pesquisa com estudantes da Licenciatura em Educação Física da UNIOESTE

De acordo com Lakatos e Marconi (2000), as mudanças das coisas na concepção dialética não podem ocorrer necessariamente sobre a forma quantitativa, pois irão se transformar em certo momento em qualidade como tem ocorrido com as mudanças no desenvolvimento da sociedade capitalista industrial. Portanto, reconhecer que toda realidade é movimento e que todo movimento é realidade, e que o movimento sendo universal assume as formas quantitativas e qualitativas, interligadas entre si e que se transformam uma na outra.

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa ao articular a quantificação da coleta de dados, onde a análise estatística é quantificada através de tabelas. A relação entre quantidade e qualidade ocorre pelo fato “[...] de analisar a mudança contínua, lenta ou a descontínua, através de ‘saltos’. [...] A mudança qualitativa não é obra do acaso, pois decorre necessariamente da mudança quantitativa” (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 103-104).

Segundo Mendonça; Rocha; Nunes (2008), o método defende a concepção de que o conhecimento é um movimento que se dá no processo da lutas de classes. Assim, a ciência e a pesquisa pode se constituir num fenômeno que mantém o *status quo da* sociedade capitalista. Por outro lado, pode ser um instrumento para que as classes trabalhadoras e intelectualidade conjuguem esforços em favor de seus interesses. Dessa forma, a ciências podem tornar-se alavancas substanciais na compreensão das contradições do sistema no campo do conhecimento.

Quanto aos objetivos, a natureza da pesquisa é exploratória, buscando identificar quem são, o que pensam e o que fazem os licenciandos do curso de Educação Física – Licenciatura em questão.

Essa forma de pesquisa se constitui em levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e análise de exemplos que estimulam a compreensão. Ela também pode ser classificada como pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007).

3.2 População e amostra

Para focar o olhar sobre os licenciandos em Educação Física nas formas de pensar e expressar suas concepções ideológicas e políticas, foram considerados os estudantes de um curso de Educação Física – Licenciatura em uma universidade pública na região oeste do Paraná.

Foram considerados na pesquisa para efeito de estudo, o 2º os 4º Anos de Educação Física – Licenciatura, dos anos de 2015 e 2017.

3.3 Instrumentos de pesquisa e análise

Para a pesquisa com licenciandos utilizou-se como instrumento um questionário com 25 perguntas ordenadas, abrangendo 2 eixos: a) Perfil demográfico e b) Perfil ideológico. O questionário sobre o perfil ideológico foi adaptado do questionário online “Qual é o seu Perfil Ideológico”, (Folha de São Paulo, 2013)¹, que, segundo o Site Charlezine – Conteúdo Inteligente, foi

[...] criado pelo Data Folha para aplicar esse tipo de pesquisa no Brasil é uma adaptação de pesquisas internacionais. Este teste para a *internet* foi elaborado com base no questionário do instituto. Já os agrupamentos ideológicos foram feitos a partir da tipologia política do *Pew Research Institute* em estudos sobre o comportamento político (<http://charlezine.com.br/teste-perfil-ideologico/>).

No ano de 2015 o questionário foi respondido por 12 licenciandos do 2º Ano, de um total de 17 estudantes matriculados, e por 13 licenciandos do 4º Ano, de um total de 19 estudantes matriculados. No ano de 2017 o questionário foi respondido por 13 licenciandos do 2º Ano, de um total de 26 estudantes matriculados, e por 03 licenciandos do 4º Ano, de um total de 11 estudantes matriculados.

O questionário foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), como parte integrante do Programa de Ciência e Tecnologia da Unioeste, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer Consubstanciado do CEP, CAAE nº 62645716.5.0000.0107, com Parecer sob o nº 2.195.140.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve como objetivo conhecer as posições sócio-comportamentais e de influências políticas dos licenciandos do curso de Educação Física com a finalidade de traçar seu perfil ideológico. Porém, para melhor compreender as opções ideológicas dos estudantes, consideramos necessário conhecer também seu perfil demográfico.

4.1 Perfil demográfico de licenciandos em Educação Física

Os resultados sobre o perfil demográfico se constituem com base em gênero, idade, formação básica, renda familiar e hábitos culturais.

4.2 Perfil de gênero dos estudantes de Educação Física - Licenciatura

Período da Pesquisa	Masculino	Feminino	Total de respostas
2015	8	17	100,0
2017	8	8	100,0
Total por gênero	16	25	100,0
Total por gênero %	39%	61%	100%

Tabela 1 – Proporção de licenciandos por gênero

Fonte: Os autores, 2018.

1 <http://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2013/10/78574-qual-e-a-sua-ideologia.shtml> .

O gênero feminino dos que responderam as questões da pesquisa representa a maioria com 61% dos estudantes de licenciatura em comparação ao gênero masculino numa proporção de 39% de estudantes de licenciatura em Educação Física. Estes índices se inserem na tendência da média nacional de docentes da Educação Básica. A pesquisa nacional da UNESCO publicada em 2004 sobre *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, apontava que, “Segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens” (UNESCO, 2004, p. 44).

Sabe-se que conceito de feminização do magistério não se refere apenas na participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também na adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

A profissionalização dos educadores/educadoras oferece indicações para uma reflexão sobre a quantidade de homens e mulheres envolvidos com o magistério. A feminização da profissão tem, provavelmente, um viés econômico, na perspectiva de deixar aos homens a procura pelas de profissões com melhores salários, permitindo, assim, que a profissão docente liberasse para a mulher-professora garantir um complemento econômico familiar.

4.3 Faixa etária dos estudantes de Educação Física - Licenciatura

O Brasil passou a experimentar um melhor enquadramento de estudantes do ensino superior em idade adequada para este nível quanto a sua primeira graduação, ou seja, na faixa de idade entre 18 e 24 anos. Dados do IBGE de 2015, que aferiram este índice, mostraram que cresceu significativamente, desde 2004, a faixa etária de jovens entre 18 e 24 anos, que naquele ano estava em 32,9%. Já em 2014, os estudantes matriculados no ensino superior com idade entre 18 e 24 anos passou para 58,5%. Trata-se de um salto de mais de 30 pontos percentuais no número de estudantes em idade universitária mais adequada.

No caso da região Sul este índice saltou de 50,5% para 72,2%, conforme o gráfico abaixo.

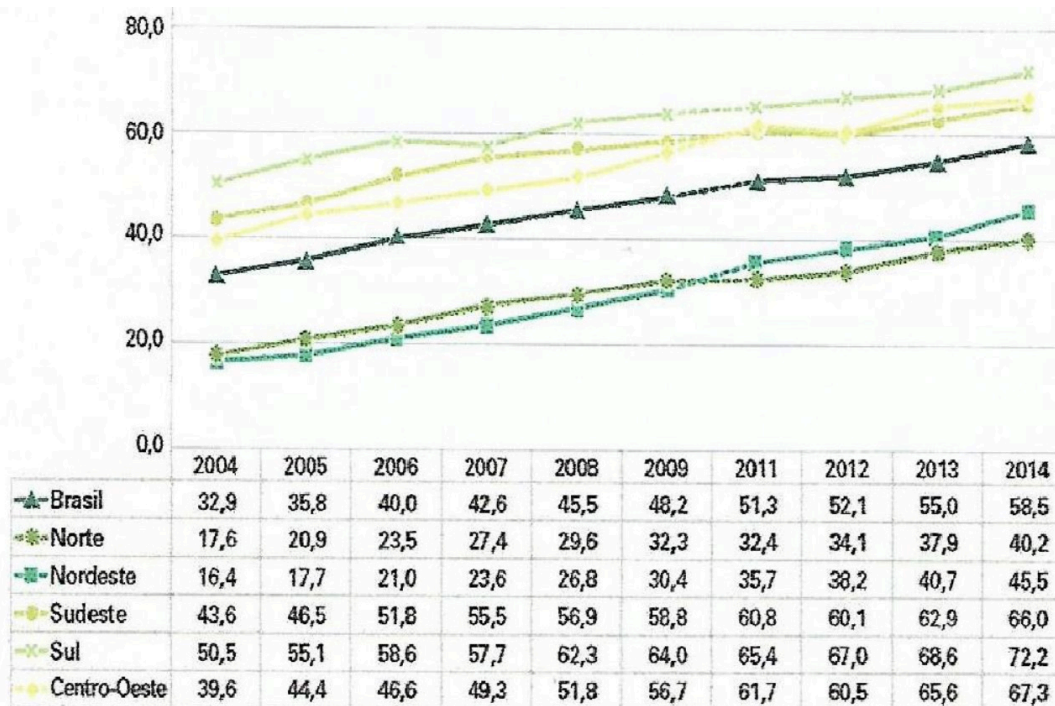


Gráfico 1: Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior, por sexo e cor ou raça - Brasil - 2004/2014

Fonte: IBGE, 2015, p. 52.

No caso do curso de Educação Física – Licenciatura, que analisamos a partir da totalidade das respostas, 95% dos estudantes pesquisados compõe a estatística de jovens com até 29 anos matriculados em um dos 4 anos da graduação em Educação Física - Licenciatura.

Faixa etária	Número de respostas	Total	Percentual %
16 a 19 anos	9	9	22%
20 a 29 anos	30	30	73%
30 a 39 anos	2	2	5%
40 a 49 anos	0	0	0%
Total	100,0	100,0	100,0

Tabela 2 – Proporção de estudantes por faixa etária

Fonte: Os autores, 2018.

Este dado está dentro dos índices relativos a região Sul do Brasil averiguado pelo IBGE, com dados de 2015. Portanto, os alunos de Educação Física – Licenciatura encontram-se, na sua maioria, na melhor faixa etária para o ensino superior. Apenas 5% estão acima dos 30 anos de idade.

4.4 Instituições de ensino responsáveis pela formação básica dos estudantes de Educação Física - Licenciatura

Uma boa formação na Educação Básica é condição para um estudantes que possa desenvolver todas as sua potencialidades na academia, para um confronto

com as ciências que possibilitem uma educação emancipadora. A boa formação para a licenciatura dos novos profissionais impacta no projeto educacional de um país. Os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e facilitadores de aprendizagem que se colocam na dimensão libertadora dos seres humanos.

Sobre a formação básica dos estudantes de Educação Física – Licenciatura, colhemos os seguintes dados:

Formação Básica	Número de respostas	Total	Percentual %
Escola pública	33	33	81%
Escola privada	6	6	14%
Escola Comunitária	00	00	00
Não responderam	2	2	5%
Total	100,0	100,0	100,0

Tabela 3 – Instituições onde os licenciandos obtiveram a sua Formação Básica

Fonte: Os autores, 2018.

Quanto ao tipo de instituição (Tabela 3) na qual os participantes da pesquisa realizaram sua formação básica, 81% afirmam ter estudado em escolas públicas, enquanto que apenas 14% estudaram em instituições privadas. 5% não informaram o tipo de sua formação básica.

Quando a maioria confirma a escola pública, isso demonstra a importância da escola pública para a maioria dos que acederam ao curso de Educação Física em uma universidade pública, no caso a UNIOESTE, que no último RUF (Ranking Universitário Folha) está na 53ª posição dentre as 107 universidades públicas avaliadas (RUF, 2018, p.7).

Portanto, cabe aqui a lembrança de que num país como o Brasil, no qual a maioria da população é marcada por uma desigualdade social e de renda absurda. Segundo dados da OXFAM,

A grande maioria dos brasileiros tem uma renda média per capita de até um salário mínimo por mês. Considerando os valores de 2015, ano da última Pnad, seis em cada 10 pessoas têm uma renda domiciliar per capita média de até R\$ 792,00 por mês. De fato, 80% da população brasileira – 165 milhões de brasileiras e brasileiros – vivem com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais (OXFAM BRASIL, 2017, p.21).

Neste sentido, a escola pública é a única possibilidade de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa do ponto de vista econômica. Considerando que 80% dos brasileiros vivem com menos de dois salários mínimos mensais, a escola pública e gratuita é condição única para o acesso a cultura, ciência e tecnologia para essa grande maioria.

4.5 Situação econômica familiar dos estudantes de Educação Física - Licenciatura

A situação econômica de uma família tem relação decisiva para a qualidade da formação intelectual das pessoas, pois ela é condição para dedicação exclusiva aos estudos, acesso a bens materiais e culturais, dentre eles livros, revistas, jornais, viagens, teatro, cinema, meios de comunicação culturais diferenciados como TV a cabo, Netflix, etc. Por isso questionamos os estudantes sobre sua renda familiar.

Renda Familiar	Número de respostas	Total	Percentual %
Mais de 15 SM	2		6%
De 5 a 15 SM	11		25%
Até 5 SM	28		69%
Total	100,0	100,0	100,0

Tabela 2—Proporção de estudantes segundo a renda familiar mensal

Fonte: Os autores, 2018

Os dados constataram que 69% vivem em famílias com menos de 5 SM, isto é, menos de R\$5.000,00. Trata-se, portanto, de estudantes oriundos em sua maioria da classe trabalhadora, localizados na estrutura ou na hierarquia social própria de um senso comum que costuma associar classe à posição ocupada pelos indivíduos na hierarquia social. Segundo A. Singer, se encontram “[...] dentro da faixa na qual o economista Waldir Quadros inclui ocupações como balconista, professor de ensino fundamental, auxiliar de enfermagem, auxiliar de escritório, recepcionista, motorista, garçom, barbeiro, cabeleireira e manicure” (2013, p.31)

Considerando o percentual acima, apontamos para uma situação que pode influenciar a própria condição de se pensar a docência como uma profissão que deve estar situada numa faixa econômica inferior. A desvalorização da profissão docente segundo o estudo da UNESCCO (2004), está refletida, de um modo geral, nos baixos salários, na relação com a renda familiar dos educadores/educadoras, e, conseqüentemente da origem desses novos aspirantes ao quadro docente, a assimilar a questão da “pauperização” dos professores do ensino básico, particularmente os da rede pública. A pesquisa nacional da UNESCO assim descreve tal condição:

Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade de se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e aliado de seu alcance. Eu não acredito que foi só para o professor, foi para toda a população de profissionais do país, mas em particular isso deixa uma marca extremamente pernicioso no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, mais cidadão do mundo, com olhar para o seu país, para sua localidade, para sua cidade, para seu bairro, mas

uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade do acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola? (ASSIS, 2004, apud UNESCO, 2004, p.62).

Para a valorização do capital, todas as atividades precisam estar aptas a contribuir à sua preservação, incluindo-se a educação, para ser um processo produtivo, precisa se submeter aos mesmos critérios de eficiência capitalista, sendo necessário curvar seus trabalhadores. Assim, manter os salários dos trabalhadores em educação na base da pirâmide social permite ao sistema capitalista perpetuar-se em seu modelo concentrador de renda e riquezas e inibir qualquer possibilidade de transformação da sociedade. Para I. Mészáros,

Limitar uma mudança educacional às margens corretivas do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2008, p. 27).

Condenados a trabalhadores reprodutores da ideologia de ideologias e, portanto, atrelados a subvalorização na educação, pode a escolha pela profissão docente estar subjetivamente condicionada pela própria origem econômica familiar. É muito raro filhos de classe média escolherem a profissão docente para sua graduação em universidade. A pesquisa atesta que 69% dos estudantes de licenciatura em Educação Física são oriundos de famílias com renda familiar até 5 salários mínimos.

4.6 Acesso de estudantes de Educação Física – Licenciatura a bens culturais

Vivemos cada vez mais uma crise na cultura, sobretudo a relacionada à educação no contexto da crise mais ampla da sociedade. Pensar no acesso a bens culturais menos submetidos pela ideologia dominante do capital significa ter na cultura a contribuição na formação dos indivíduos com autonomia de pensamento, capazes de perceber a educação para além do capital e, conseqüentemente, menos disposta a reprodução da sociedade de consumo. Significa compreender a inclusão e a exclusão de indivíduos de grupos ao poder, pois, quando se fala de cultura se fala se fala também de poder. Somente uma boa formação cultural possibilita o desejo da democracia enquanto a partilha das ideias e construção de práticas participativas de formação para a cidadania.

A construção dos argumentos em favor de uma educação transformadora e crítica precisa capacitar a cidadania frente a manipulação ideológica do capital e seus mercados que usa e controla os grandes meio de comunicação de massa e influencia o cotidiano das pessoas através das redes sociais. É disso que nos fala o filósofo Louis Althusser, que busca explicar a construção da hegemonia a partir do conceito de *Aparelhos Ideológicos de Estado* através dos meios de comunicação.

Neste sentido, Althusser é referência ao fazer a interligação entre os instrumentos

de dominação ideológicos, a partir do conceito de superestrutura, com os instrumentos de dominação econômica, a partir do conceito de infraestrutura. Daí a importância de se perceber como os estudantes de licenciatura em Educação Física acessam os bens culturais enquanto instrumentos de formação, informação e desenvolvimento cultural.

Hábitos de mídia	Número de respostas	Total de percentuais (%)
Jornais	8	19%
Revistas	4	10%
TV	24	59%
Internet	5	12%
Leitura de livros	Sim (6) Não (24) Não responderam (11)	Sim (15%) Não (59%) Não responderam (26%)
Total	100,0	100,0

Tabela 3 – Proporção de estudantes de Educação Física – Licenciatura segundo hábitos de mídia para informação e leitura de livros

Fonte: Os autores, 2018

Dos 41 estudantes que participaram da pesquisa, apenas 19% afirmaram ter o hábito de ler jornais, deste total 15% lêem o jornal *O Presente*, um jornal com tiragem de circulação microrregional do extremo oeste do Paraná, que até 2015 possuía cinco edições semanais e que a partir de 2016 reduziu suas edições para duas edições semanais. *O Jornal*, veículo local de circulação semanal, foi citado por 01 entrevistado.

Depreende-se que os estudantes de graduação em questão tem dificuldade de articular uma leitura de mundo de sua realidade em nível local, interconectada com a realidade regional, nacional e internacional de seu país. Os poucos que afirmam contato com jornalismo impresso têm informações jornalísticas precárias e profundamente condicionados a um jornalismo pobre que beira o panfletário.

Em seguida tem-se que 10% dos entrevistados afirmando possuir o hábito de leitura de revistas. As revistas citadas, pasmem, são a *Veja* (1 referência), *Fitness* (1 referência), *Capricho* (1 referência), *Quatro Rodas* (1 referência).

Nenhuma das quatro revistas citadas tem caráter educativo. Todas estão, de alguma forma, voltadas ao consumo, e todas pertencentes a Editora Abril, que foi fundada pelo ítalo-americano Victor Civita que, vindo para o Brasil em 1949, lançou uma revista para o público infantil (Pato Donald) na década de 1950. A partir daí o seu império não parou de crescer, chegando a ser o maior parque gráfico da América Latina e a *Veja* a revista de maior tiragem do país. A revista *Veja*, é o supra-sumo do consumo ideológico neoliberal.

Para Carla Luciana Silva,

A ação da revista é múltipla: formula um programa, organiza e gerencia, agindo pedagogicamente em torno dele. Todas estas são ações *partidárias*, nos modelos proposto por Gramsci, que entende jornais e revistas como partes ativas do processo histórico. Segundo ele, as revistas e jornais são um eficiente meio de organizar e difundir determinados tipos de cultura. A cultura não é algo contemplativo ou

fruto da experiência individual e isolada, mas algo complexo, parte do processo histórico, fruto de uma ação coletiva, sinônimo de ideologia. Por isso, ela não pode ser desvinculada de seu contexto político e econômico. Isso dá um papel muito mais importante para os meios de comunicação no mundo contemporâneo, pois permite vê-los como um espaço de disputa e conflitos presentes na sociedade em que estão inseridos. (SILVA, 2009, p. 20).

Isto significa que, na relação das revistas com seus leitores, impera uma determinada forma de enxergar a realidade. Os discursos das revistas apresentam as relações de mercados como a única relação cultural e suas pretensões são o consumo de idéias neoliberais, consumo de serviços, de cultura e de bens materiais que patrocinam suas edições.

Televisão é o meio de informação e formação cultural assinalado por 51 % dos entrevistados. 26% indicaram a Rede Globo de Televisão como principal canal televisivo. 7% indicaram a emissora SBT e apenas 1 respondente dos questionários indicou a Rede Record de Televisão. Todas elas são TVs abertas com programações essencialmente de cunho comercial, isto é, patrocinadas por empresas que visam criar a mentalidade e a necessidade de consumir determinados produtos e determinada ideias políticas e sociais que beneficiam os patrocinadores, em última análise, ao mercado. Apenas um respondente afirmou ser a Netflix seu canal cultural de preferência, e 12% dos entrevistados declararam os canais de esporte como preferidos.

Tem-se daí um quadro que permite sustentar que a televisão em nada colabora com a formação continuada ou extensiva depois da sala de aula universitária, pois a televisão assume papel importante na tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência mascarando a realidade, impondo sutilmente valores, normas e conteúdos ideológicos de tal forma que estes conteúdos se tornam únicos na consciência dos telespectadores. Isso resulta na homogeneização da sociedade em torno de valores sociais, culturais, econômicos e sociais que beneficiam o sistema do mercado que é o controlador dos meios televisivos.

Já a internet como principal meio de acesso a bens culturais foi assinalada por 59% dos entrevistados. Isso significa que os estudantes de licenciatura em Educação Física estão na tendência contemporânea de uma geração que está na teia da rede mundial de computadores, *smartphones*, *tablets* e *iphones*. São, portanto, a geração Y, também denominada de geração do milênio, geração da internet, ou *Millennials*.

Sua formação continuada e informações são, portanto, precárias e suscetíveis a nenhuma controle de veracidade, seja científica ou jornalística, expostos a toda sorte de *fake news*, obtendo uma visão de mundo fragmentada e incompleta sobre a realidade local, nacional e internacional.

Mas talvez o dado mais angustiante da pesquisa é que 59% dos estudantes entrevistados afirmaram não ter o hábito de ler livros. Além de dos 26% que não responderam a questão. Estes dados estão dentro das perspectivas da população brasileira. Segundo o Ministério da Cultura, em 2008 apenas 26 milhões de brasileiros liam em média 3 livros por ano.

Entre os mais de 189 milhões de brasileiros, há cerca de 26 milhões de leitores ativos que lêem pelo menos três livros por ano. 'É muito pouco', afirmou o ex-diretor executivo da Câmara Brasileira do Livro (CBL) Armando Antongini. Neste ano, a CBL deve divulgar nova pesquisa que vai traçar o retrato da leitura no Brasil. Segundo o último estudo da CBL, cada brasileiro lê, em média, 1,8 livro/ano, diferente dos EUA (cinco livros per capita) ou da Europa (entre cinco a oito livros lidos por habitante) (BRASIL, 2008).

Uma pessoa que lê, consegue desligar por mais tempo o seu aparelho de TV. O contrário nos lança na triste constatação já expressa no século passado pelo historiador inglês Erich Hobsbawm: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAUM, 1995, p. 13). Portanto, também sem futuro.

Conseqüentemente, os estudantes tornam-se extremamente frágeis na compreensão da realidade, na capacidade de enfrentar profissionalmente seus desafios para além do senso comum. Tornam-se frágeis diante do bombardeio consumista nas mídias e dos fake news da rede e com pouca robustez intelectual para fazerem a diferença científico-intelectual na sua futura profissão. Também tem suas escolhas ideológicas comprometidas pelas formações continuadas e informações fragmentadas, quase que exclusivas dos meios eletrônicos massivos, desprovidas da reflexão decorrente da leitura de livros narrativos e científicos.

4.7 Perfil ideológico dos estudantes de Educação Física - Licenciatura

LIBERAIS (ESQUERDA)%	OPÇÃO	TEMAS POLÊMICOS	OPÇÃO	CONSERVADORES (DIREITA)%
59%	Deve ser proibida, pois ameaça a vida de outras pessoas.	1. POSSE DE ARMAS	Arma legalizada deve ser um direito do cidadão para se defender.	41%
56%	Pobres que migram contribuem com o desenvolvimento.	2.MIGRAÇÃO	Pobres que migram acabam criando problemas para a cidade.	44%
86%	Deve ser aceita por toda a sociedade.	3.HOMOSSEXUALIDADE	Deve ser desencorajada por toda a sociedade.	14%
64%	Boa parte está ligada à falta de oportunidades iguais.	4.POBREZA	Boa parte está ligada à preguiça de pessoas que não querem trabalhar.	36%

24%	Não cabe, mesmo que a pessoa tenha cometido um crime grave.	5.PENA DE MORTE	É a melhor punição para indivíduos que cometem crimes graves.	76%
81%	São importantes para defender os interesses dos trabalhadores.	6.SINDICATOS	Servem mais para fazer política do que para defender os trabalhadores.	19%
46%	A maior causa é a falta de oportunidades iguais para todos.	7.CRIMINALIDADE	A maior causa é a maldade das pessoas.	54%
19%	Aqueles que cometem crimes devem ser reeducados.	8.ADOLESCENTES	Aqueles que cometem crimes devem ser punidos como adultos.	81%
25%	Uso não deve ser proibido, pois o usuário é o mais penalizado.	9.DROGAS	Uso deve ser proibido, pois a sociedade é a mais penalizada.	75%
61%	Acreditar em Deus não necessariamente torna uma pessoa melhor.	10.RELIGIÃO	Acreditar em Deus torna as pessoas melhores.	39%

Tabela 4 – Escala de valores liberais (esquerda) e conservadores (direita) segundo as proporções de estudantes de Educação Física relativos aos anos de 2015 e 2017 calculadas conforme as respostas dadas aos seguintes temas:

Fonte: Os autores, 2018

Os dados acima apontam que o perfil ideológico dos estudantes de Educação Física – Licenciatura da UNIOESTE, pesquisados nos anos de 2015 e 2017 pode ser considerado como político-comportamental de centro. Considerando que o total de respostas foram 41, destes 53% das respostas assinalaram as dimensões liberais que, segundo a análise do questionário adotado para a pesquisa também se configura como pensamento a esquerda. Já 47% das respostas estão à margem direita do perfil político-comportamental.

LIBERAIS (ESQUERDA)%	CONSERVADO-RES (DIREITA)%
53%	47%

Tabela 5 – Proporção geral de liberais e conservadores

Fonte: Os autores, 2018

Dessa forma pode-se afirmar que os percentuais estão muito próximos de um empate técnico, o que nos autoriza afirmar que os estudantes de Educação Física–Licenciatura são de perfil centrista. São estudantes que em determinados temas se identificam mais como liberais e em outros temas assumem posições mais conservadoras, definindo-se como pessoas que se situam ideologicamente no centro

político-ideológico. Além disso, estes resultados configuram que os licenciandos em Educação Física da UNIOESTE não sofrem qualquer tipo de doutrinação ideológica no referido curso, pois a diversidade de posições relativas aos temas apresentados na Tabela 4 permite afirmar que estes estudantes constroem sua própria visão de mundo, sem uma doutrinação específica, seja liberal (esquerda) ou conservadora (direita).

CONCLUSÕES

A formação inicial, especificamente no período acadêmico e início da docência, se configura como uma fase de relevada importância para a atuação e desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos ser questão fundamental para a discussão sobre a formação docente saber como os licenciandos compreendem a sociedade na qual vivem e como se posicionam ideologicamente, considerando seu período de formação universitária.

Assim, a presente pesquisa evidenciou que os estudantes de Educação Física - Licenciatura tem formação ampla e abrangente em termos de compreensão da realidade e de sua visão de mundo, sendo capazes de renunciar a mudanças radicais nestes tempos de aceleração da modificação político-social. Tem condições de assumir uma coexistência de diferentes formas de reforma sociais e seus objetivos, numa competição saudável de várias tentativas de reformas de sucesso a partir do desenvolvimento de abordagens mais úteis para o futuro, sem, portanto, uma abordagem unidimensional. Garante-se aos estudantes o acesso às mais diferentes concepções e visões de mundo nas teorias pertinentes à formação em Educação Física – Licenciatura para que possam ter a opção de escolher os modelos nos quais mais acreditam ou se identificam.

Evita-se, assim, o caminho da ideologização, pois, a panacéia das ideologias é tão prejudicial para quanto para as visões de mundo, que querem explicar todas as manifestações. Não há diretrizes no referido curso que queiram prescrever uma visão de mundo fixa.

O curso de Educação Física da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, é uma área do conhecimento de importante instrumento na formação integral do ser humano, bem como a todos os profissionais de Educação Física que se formaram no referido curso e os docentes que atuam nele.

A Educação Física tem sua área de trabalho fundamentada nas concepções de corpo e movimento. Esta visão tem permitido a superação de sua condição histórica limitadora que se restringia aos aspectos fisiológicos e técnicos. Hoje se considera as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas que constituem o *corpus* cidadão.

Mais do que em qualquer tempo, as novas gerações precisam reencontrar o humano. Esse é um dos desafios da Educação Física neste século XXI. Uma educação que compreenda esse ser humano em sua complexidade caracterizada no corpo. Para isso é necessário a construção permanente de um diálogo sobre a questão do

corpo de forma interdisciplinar, sustentado numa nova racionalidade que se articule com base na ação comunicativa, qualificadora da argumentação, e com a teoria da complexidade, que permita entender o corpo em toda a sua complexidade enquanto construção de um ser que é ao mesmo tempo biológico e subjetivo (espírito-psíquico-emocional). Por isso a formação precisa estar sustentada na docência-pesquisa, que pode ser realizado através de programas de formação permanente em forma de rede, por meio de projetos de aprendizagem e interdisciplinaridade.

Trabalha-se no objetivo de construir uma convergência em torno do corpo em perspectivas mais socializadas, interativas e colaborativas. Isso se alcança com base em pilares epistemológicos que significam a unidade entre cognição e ação e teoria e prática. Uma epistemologia da práxis, de movimentos integrados e compreensivos para superar as posições antagônicas e maniqueístas.

A Educação Física- Licenciatura em questão busca desenvolver na educação formal/escolar situações-problema que favorecem o processo auto-reflexivo capaz de romper as fronteiras da aula para além da aula. O conhecimento e as experiências corporais vivenciadas na sala de aula visam alcançar o cotidiano dos alunos, da escola e das famílias. Ela é, por excelência, a área do conhecimento que pode desenvolver atividades lúdicas interdisciplinares relativas ao corpo como conhecimento para o exercício e vivência da qualidade de vida. As atividades lúdicas são e se carregam de complexidade pedagógica e antropológica. Através delas aprende-se a sonhar o mundo, o futuro, e entrar no mundo das linguagens múltiplas, necessárias para apreender e entender os gestos próprios para relações humanas mais saudáveis e felizes. Para isso desenvolvem-se conteúdos interdisciplinares que respondam as questões da atualidade concernentes ao corpo, como os transtornos alimentares a exemplo da bulimia, anorexia e obesidade, bullying, corpo e a mídia, corpo e adolescente, história do corpo, entre outros.

Por tudo isso, a Educação Física desenvolve o ensino e a aprendizagem sustentados no movimento humano, para costurar os fios que unem sensibilidade e conhecimento movidos por desejos e intenções. Isso aciona a curiosidade, o pensamento, os sentimentos e a ação prospectiva.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alвори. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI , Madrid, España. v. 42, p. 1-8, 2007. Disponível em: www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf.

ARENDDT, Hannah. As origens do totalitarismo. III: Totalitarismo, o paroxismo do poder. Tradução de Roberto Raposo, introdução do prof. Marcos Margulies. Rio de Janeiro: Documentária, 1979. (Documenta/Ideias: 6)

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. Brasileiro lê 1,8 ao ano. 17/01/2008. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/brasileiro-le-1-8-livro-ao-ano-136816/10883/maximized . Acesso em: 15/10/2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, G. B.. Discurso, Reforma do Estado e Ideologia Neoliberal no Governo Collor. In: **II Seminário em Estudos e Análise do Discurso**, 2005, Porto Alegre - RS. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/GustavoBiasoliAlves.pdf> . Acesso em 27/10/2018.

CAETANO, Tiago Lemanczuk Fraga. Mein Kampf e o ideário nazista. **Consilium - Revista Eletrônica de Direito**, Brasília n.4, v.1 maio/ago. de 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. , 294 p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COURTOIS, Stéphane .. [et al.]; com a colaboração de KAUFFÉR, Remi... [et al.]; **O livro negro do comunismo: crimes, terror e repressão**. Tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Educação física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: Unijuí, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurelio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, volume 1, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia crítica: alternativa de mudanças**. 14 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1987.

HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zülke. (Org.). **Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

HOWNSBAUM, Erich. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha**. São Paulo, 1º de Outubro de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSSMANN, Siegfried. **Christen nehmen Stellung: “Ideologisierung der Schule” Was können Eltern und Lehrer tun?** Kassel, Deutschland: R. Kühne Verlag, 1974.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. (orgs.). **Temas básicos da sociologia**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, s.d., pp.184-205, 1974.

IDEOLOGIE. In: **Dtv-Lexikon**, München, Deutschland, band 9, 1967.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LENK, Kurt. **El concepto de ideologia: comentário crítico y selección sistemática de textos**. Buenos Aires: Amorrortu, pp.9-46, 1974.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação**. 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, jan./abr, 2009.

MARTINELLI, Verônica. Crime e ideologia: do terceiro reich ao assassinato de Moisés. **Ágora** (Rio de Janeiro), v. VIII n. 2, p. 175-191, jul/dez 2005.

MAZOWER, Mark. **O império de Hitler: a Europa sob o domínio nazista**. Tradução Claudio Carina e Lucia Boldrini. – 1a ed. – São Paulo – Companhia das Letras, 2013.

MENDONÇA, A.; ROCHA, C.; NUNES, H. **Trabalhos Acadêmicos, planejamento, execução e avaliação**. Goiânia: Alfa, 2008.

MESZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo : Boitempo, 2008.

MESZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 1. ed., 5 reimpr.. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOROSINI, Marília C.; COMARÚ, Patrícia A. A dimensão profissional docente: Aquestões do nosso tempo. In: ENRICONE, Délcia. **Professor como aprendiz. Saberes docentes**. Porto Alegre, EDUPUCRS, 2009. p. 62- 92.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Rev. Paulista de Educação Física**, São Paulo, 13(1): 5-21, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. OXFAM BRASIL. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em 05/10/2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, na modalidade de Licenciatura, UNIOESTE *campus* de Marechal Cândido Rondon. RESOLUÇÃO Nº 123/2015-CEPE, DE 24 DE SETEMBRO DE 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu - Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Saber (e) Educar**. Porto. nº 13, p. 171-184, 2008.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Carla Luciana. **VEJA: o indispensável partido neoliberal (1989-2003)**. Cascavel: Edunioeste, 2009. Coleção Tempos Históricos, vol. 7.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estud. – CEBRAP**, 2013, n.97, p.23-40.

TAFFAREL, Celi Zülke, et. all. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de educação física. In: HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zülke. (Org.). **Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 41-90.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, JAN./ABR., 2000, P. 5-24.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros** : o que fazem, o que pensam, o que almejam — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo : Moderna, 2004.

ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE ANATOMIA BÁSICA I

Cêjane Martins Carneiro Carvalho

Instituto Federal do Tocantins *campus* Palmas
Palmas-Tocantins

Khellen Cristina Pires Correia Soares

Instituto Federal do Tocantins *campus* Palmas
Palmas-Tocantins

Mariana da Silva Neta

Instituto Federal do Tocantins *campus* Palmas
Palmas-Tocantins

RESUMO: Este estudo visa compreender a utilização e a aplicabilidade do uso das Metodologias Ativas na formação do profissional licenciado em Educação Física, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* Palmas-TO. A utilização de Metodologias Ativas no Ensino Superior, como estratégia de ensino, pode colaborar significativamente para o processo de aprendizagem através das várias práticas comuns inseridas na temática. Os objetivos são: conhecer as Metodologias Ativas e suas práticas comuns; verificar a aplicabilidade das Metodologias Ativas nas aulas da disciplina de Anatomia Básica I; identificar as potencialidades e fragilidades no desenvolvimento das mesmas nas aulas de Anatomia Básica I e contribuir com o campo de estudos das metodologias ativas de ensino aplicadas a Educação Física. O caminho

metodológico utilizado foi um levantamento bibliográfico acerca das Metodologias Ativas, verificamos sua aplicabilidade nas aulas de Anatomia Básica I por meio de coleta de dados, sendo produzido e aplicado um formulário eletrônico com duas perguntas abertas. Ao analisar os discursos, deparamos com respostas que trazem reflexões acerca da necessidade de se pensar em metodologias que aproximem os sujeitos dos objetos de estudo. Com base nas respostas obtidas, estima-se que as vivências proporcionaram uma rica experiência de formação aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFTO.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Física; Metodologias Ativas.

ABSTRACT: This study it aims at to understand the use and the applicability of the use of the Active Methodologies in the formation of the professional permitted in Physical Education, of the Federal Institute of Education Science and Technology of the Tocantins (IFTO) Campus Palmas. The use of Active Methodologies in Superior Graduation, as education strategy, can significantly collaborate for the process of learning through the several practical common inserted in the thematic one. The objectives are: to know common practical the Methodologies and its Active; to verify the applicability of the Active Methodologies in the lessons of

disciplines of Basic Anatomy I; to identify to the potentialities and fragilities in the development of the same ones in the lessons of Basic Anatomy I and to contribute with the field of studies of the active methodologies of education applied the Physical Education. The used methodologic way was a bibliographical survey concerning the Active Methodologies, verifies its applicability in the lessons of Basic Anatomy by means of collection of data, being produced and applied an electronic form with two open questions. When analyzing the speeches, we come across with reply that bring reflections concerning the necessity of if thinking about methodologies that approach the citizens of study objects. On the basis of the gotten answers, are esteem that the experiences had provided a rich experience of formation to the students of the course of Licenciatura in Physical Education of the IFTO.

KEYWORDS: Learning; Physical education; Active methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz à reflexão o estudo das Metodologias Ativas, seus métodos e práticas comuns, que possibilitam ao acadêmico o acesso ao conhecimento de forma ativa, estimulando a aprendizagem da unidade curricular de estudo. A ideia é compreender a utilização e a aplicabilidade do uso das Metodologias Ativas na formação do profissional licenciando em Educação Física, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* Palmas-TO.

O desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os acadêmicos para uma atuação crítica e transformadora é de suma relevância para que, no futuro, sejam profissionais de excelência. Para isso, é necessário estimular a curiosidade e a autonomia dos estudantes, que, numa experimentação como esta, vivenciam a aprendizagem significativa, a proatividade em busca do conhecimento, além de outras práticas que serão analisadas e avaliadas nesse estudo, a partir de um levantamento bibliográfico dos principais pesquisadores da temática.

É notório pela comunidade acadêmica a necessidade de mudança no formato do ensino de formação profissional, em especial neste estudo, a Licenciatura em Educação Física, pois as instituições de ensino precisam observar o contexto atual, com estudantes totalmente conectados e dispendo de tecnologias educacionais sempre inovadoras. Consideramos aqui a necessidade de ultrapassar a formalidade das aulas tradicionais, em que o processo de ensino é integralmente centrado na fala professor, com um currículo fechado e livro didático pré-estabelecido pelo sistema.

Os objetivos desta pesquisa são conhecer as Metodologias Ativas e suas práticas comuns, verificar a aplicabilidade dessas metodologias nas aulas da disciplina de Anatomia Básica I, identificar as potencialidades e fragilidades no desenvolvimento das Metodologias Ativas nas aulas e contribuir com o campo de estudos das metodologias de ensino aplicadas à formação do licenciando em Educação Física.

Neste processo de aprendizagem ativa, é importante que o professor tenha uma

formação reflexiva, sendo facilitador e mediador da aprendizagem ou co-participante no processo de ensino-aprendizagem. Neste íterim vale questionar: aprendemos mais lendo, ouvindo, observando, vendo e ouvindo, discutindo com os outros, fazendo ou ensinado outros?

REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção de novas metodologias no contexto do Ensino Superior é de fato desafiadora, faz-se necessário equilibrar paradigmas de modelos de ensino tradicional e aprendizagens ativas, a fim de formar profissionais com competências que lhes permitam serem proativos e críticos em sua formação e atuação.

Geralmente, a expressão aprendizagem ativa, que pode ser entendida também como aprendizagem significativa, é usada de forma vaga e imprecisa. Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. (BARBOSA, MOURA, p.55, 2013)

A utilização de Metodologias Ativas no Ensino Superior como estratégia de ensino pode colaborar significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. A partir deste enfoque, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) abordam a necessidade de as aulas estarem interligadas com a realidade dos estudantes e, portanto, estabelecerem relações com o cotidiano.

Diante disso, é relevante entender que os saberes vividos pelos estudantes em seu dia-a-dia, podem ser aliados ao ensino formal ministrado pelos professores, por meio das várias práticas pedagógicas inseridas nessa temática. Assim, os facilitadores da construção dos saberes no processo de aprendizagem utilizam metodologias inovadoras, como alternativas de ensino que vêm sendo aplicadas e estão qualificando o ensino superior. Considerando que as pessoas aprendem de diferentes formas, pois cada ser possui habilidades próprias, que devem ser valorizadas, faz-se necessário estimular as múltiplas inteligências, que fazem parte do processo de construção de saberes. Dessa forma, a aprendizagem se torna significativa e eficaz, possibilitando o autoconhecimento e a troca de experiências, com a colaboração dos facilitadores, também chamados de professores.

A inquietação com os resultados obtidos por meio do modelo de educação tradicional tem estimulado pesquisadores a buscarem inovações e melhorias para o seu aperfeiçoamento e, com isso, esses profissionais da educação buscam a inserção de metodologias inovadoras nos Institutos de Educação Superior, por perceberem que, o modelo tradicional nem sempre é tão eficaz quanto se almeja.

Pesquisas desenvolvidas por Sastre e Ferreira (2009), afirmam que somente 10% de um conteúdo lido é assimilado pelo estudante, que pode ser ampliado para 20% se o mesmo for lido e executado pelo aluno. Ademais, no contexto de vivência da situação problema, o aluno poderá absorver até 90% do que foi ensinado. Com

isso, pode-se afirmar que quando o aluno se torna parte do processo, ele também desenvolve habilidades e competências que o capacitam para a melhor argumentação e construção do conhecimento.

A metodologia ativa, anteriormente conhecida como “aprendizagem baseada em projetos”, iniciou-se através do filósofo e pedagogo americano, John Dewey, e chegou ao Brasil por volta de 1930, objetivando o modelo Escola Nova de Dewey, pelos pedagogos brasileiros Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, relata Gadotti (2001).

Os saberes construídos a partir das pelas metodologias ativas permeiam a execução de um projeto lógico, com previsões dos resultados, com fim específico, requer envolvimento e raciocínio, solicita observação e planejamento da situação, para então alcançar os objetivos iniciais. Em outras palavras, o aprendizado acontece quando o aluno passa a ser o protagonista no processo, começa a refletir no desenvolvimento de uma ação, e o professor atuante como facilitador, averiguando sempre se a proposta está adequada à autonomia da aprendizagem e do protagonismo, destacados por Bacich e Moran (2018).

Mesmo sendo desenvolvido há algumas décadas, o modelo em questão ainda pode ser considerado atual pelos profissionais da educação. Pois proporcionam aos alunos uma coerência situacional, destacando a acuidade da experiência e vivência, de maneira que a aprendizagem se torne mais eficiente e expressiva.

De acordo com os estudos de Bastos (2006), Metodologias Ativas podem ser entendidas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Diante disso, o professor interage com o aluno como facilitador, incentivando seu raciocínio por meio de pesquisas em que o estudante possa refletir, analisar situações e desenvolver caminhos em concordância com o conteúdo ministrado.

Segundo as pesquisas de Bacich e Moran (2018), Bastos (2006), Mitri et al. (2008), Sakai e Lima (1996), existem muitas possibilidades de práticas comuns das metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida, TBL, PBL, Estudo de caso, Mapas Conceituais, Portfólio, Trabalhos em Equipes, Debates, Aula dialogada, tempestade de ideias, grupos de verbalização e de observação, oficina, entre outros, as quais o aluno é o agente do saber. Nesta metodologia, o professor disponibiliza material para os estudantes realizarem a leitura prévia de conteúdos a fim de favorecer a interação, há o uso de tecnologias para potencializar o aprendizado, a promoção de desafios para instigar o pensamento crítico, trabalho em equipe e liderança, além de estudo de casos que desenvolvem o raciocínio, resolução de problemas, utilização de jogos entre outros.

METODOLOGIA

A pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, com abordagem qualitativa,

onde objetivamos entender as potencialidades e fragilidades das Metodologias Ativas como ferramenta facilitadora da aprendizagem dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, pelo IFTO *campus* Palmas. A metodologia está embasada nos trabalhos dos autores Gil (2012); Lakatos e Marconi (1996); Foucault (2008,); Fonfoca et.al., (2018), e Bacich e Moran (2018).

Em um primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico dos estudos das Metodologias Ativas e suas práticas comuns. Em seguida, verificou-se a aplicabilidade das Metodologias Ativas para a aprendizagem nas aulas de Anatomia Básica I, por meio da coleta de dados, sendo produzido e aplicado um formulário eletrônico com duas perguntas abertas, sendo elas: Descreva as potencialidades da utilização das metodologias ativas no processo de aprendizagem desta disciplina; e, Descreva as fragilidades da utilização das metodologias ativas no processo de aprendizagem desta disciplina.

Importante se faz destacar que durante o primeiro semestre letivo de 2018, o professor de Anatomia Básica I, propôs para a turma alvo desse trabalho, aulas que chamaram a atenção desde o contato inicial. No primeiro dia de aula, a maioria dos professores apresentam a ementa da disciplina e suas metodologias de ensino e avaliação. Neste primeiro dia de aula já foi explicado o processo de construção de saberes por meio das metodologias ativas, o que certamente para uma turma do primeiro período pôde passar despercebido, até mesmo porque são muitas informações para um único dia. A disciplina tem uma carga horária de sessenta horas, aplicadas em quatro aulas semanais.

De acordo com a ementa, a disciplina envolve a nomenclatura anatômica e a identificação de músculos, ossos, articulações, sistemas e órgãos, com abordagem anatômica no aparelho locomotor. Conteúdo que pode ser complexo e enfadonho, dependendo da metodologia de ensino aplicada. E para a surpresa da turma, a cada encontro, o professor trazia uma prática pedagógica diferente, abrindo à novas experiências que repercutirão no trabalho dos futuros docentes. Com estudo de caso, grupos de estudo, jogos tecnológicos, visitas investigativas ao laboratório de anatomia, pesquisas estruturadas na biblioteca. Num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Moran (2017).

Assim o questionário elaborado foi aplicado com todos os quarenta alunos, dos quais pôde vinte responderam espontaneamente, da turma quatro do curso de Licenciatura em Educação Física do IFTO *campus* Palmas, no período de maio a agosto de 2018. Os resultados dos questionários aplicados, foram tabulados e analisados visando o aperfeiçoamento dos saberes a partir de Foucault (2008, p. 122) que determina o discurso como um conjunto de enunciados que se apóiam em um mesmo sistema de formação.

Os resultados deste trabalho podem contribuir com a construção dos saberes, produção do conhecimento científico, entendendo que as Metodologias Ativas podem

ser desenvolvidas nas aulas de Anatomia Básica I, possibilitando ao ensino superior novas práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem inovadores, apresentando também, caminhos alternativos para o avanço da aprendizagem ativa dos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação do professor de Educação Física deve ser concebida com propostas que se concretizam a partir do entrelaçamento daquilo que os sujeitos experimentam nas dimensões pessoal, cultural, profissional e social com os saberes, os conhecimentos, a subjetividade ou identidade produzidas nessas dimensões. Para Cunha (2010, p. 136), quando o professor passa a se comprometer com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pode-se inferir que a formação contribuiu com o processo de “empoderamento crescente dos profissionais, de forma a alimentarem uma condição de autonomia intelectual, balizada pelos valores coletivos”.

Na primeira pergunta foi solicitada a descrição das potencialidades das metodologias ativas aplicadas durante as aulas. Ao analisar as respostas, percebe-se que os estudantes, acreditam positivamente nas metodologias ativas, como podemos analisar abaixo:

Nosso professor utilizou-se de metodologias ativas para nos ensinar boa parte da matéria. Logo percebemos que, além de despertar mais ainda nossa atenção, nos faz querer saber o conteúdo para expor dúvidas e participar das discussões. (Aluno 1)

O aluno tem fácil aprendizado do corpo humano e suas partes, ossos, músculos e cartilagens. (Aluno 2)

Melhor aprendizagem, de uma forma mais cativante e envolvente. (Aluno 3)

Atividades diferenciadas tendem a manter melhor a concentração e o interesse pelo conteúdo. (Aluno 4)

As formações discursivas na concepção de (FOUCAULT, 2008), nos auxiliam nas falas marcantes, deste grupo de estudantes, intensas e afirmativas que destacam o despertar da atenção e motivação para aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular, trazendo o discurso de que as metodologias ativas tornam o processo de aprendizagem facilitado, melhorando a concentração e o interesse dos estudantes.

Os estudos de ALVES (2017, p.42) corroboram com essas reflexões ao considerar os sujeitos, neste caso, os estudantes como os responsáveis por seus discursos, que são formados por uma rede de relações de poder e saber, construídos pelo e no discurso, normalizando e naturalizando modos de ser e agir, sendo conduzidos e conduzindo (FOUCAULT, 2013).

Identificamos as subjetividades dos discursos, encontramos a relação entre a utilização das metodologias ativas com sentimentos de motivação, prazer, fruição e interação, o que nos faz refletir acerca da necessidade de se pensar metodologias que

aproximem os sujeitos dos objetos de estudo.

As ideias de interação, motivação e participação, exprimem o que os acadêmicos compreendem como aspectos positivos da construção dos saberes por meio da utilização de metodologias ativas. Bem como as falas destacadas abaixo refletem esta necessidade:

A metodologia utilizada em Anatomia Básica I diminui a distância entre o discente e o professor, promovendo assim uma melhor intenção e motivando ainda mais a participação nas aulas. (Aluno 9)

Contribuem para a formação, pois tornam a aprendizagem mais prazerosa e participativa. (Aluno 6)

Por meio da metodologia utilizada, as aulas se tornaram mais prazerosas, atraentes, desafiadoras e divertidas. Acredito que o aprendizado fluiu melhor. (Aluno 11)

O retorno positivo dos acadêmicos, nos faz pensar que o processo de formação de professores é desafiador, e a possibilidade de trazer estudos das realidades, problematizações, estudos de caso e investigação científica provocam os sujeitos envolvidos neste processo, assim estudantes e professores estão em constante reflexão sobre a intervenção pedagógica. A utilização das metodologias ativas no processo de formação do licenciado em Educação Física, remete ideia da reflexão-na-ação e sobre a ação, defendida por Schön (1992, 2000) e Pérez Gómez (1992), que propõem a valorização da prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor que, ao permitir a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, também propicia a construção de seu saber. (CAPI, 2016, p.125).

Os estudantes pesquisados compreendem a relevância da utilização das metodologias ativas, por considerarem relevantes no processo de aprendizagem do ser professor de Educação Física e destacam o gosto pela leitura e pelo estudo.

Vivenciar momentos em que no passado não tinham através de pesquisa e extensão. Desta forma, estar preparado para qualquer situação. (Aluno 15)

O método inserido nesta matéria é excelente, visa auxiliar e ajudar bastante nas aulas que venha ser práticas. (Aluno 7)

O professor é excelente. Aulas super didáticas, sempre visando o nosso aprendizado. Nota 1000. (Aluno 8)

Necessárias para auxiliar no aprendizado do aluno. (Aluno 18)

As potencialidades foram claras e as explicações foram de mera aprendizagem gostei muito do que vi, li e estudei. (Aluno 19)

Foi muito interessante por facilitar o aprendizado. (Aluno 10)

A utilização das metodologias ativas pode promover também uma aproximação com o campo das novas tecnologias, desta forma o que foi proposto na unidade curricular de Anatomia I, trazia a utilização das novas tecnologias de educação, para

qualificar o processo de aprendizagem.

De acordo com os estudos de Mello e Oliveira (2018, p.13), nos ambientes educativos formais, há que se considerar a diversidade de artefatos digitais conectados em rede, como, os celulares, tablets, computadores, notebooks, entre outros, como meios de interação propícios aos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos. Após a experimentação da disciplina de Anatomia I, os estudantes destacaram as seguintes impressões acerca desta temática:

Na disciplina da anatomia básica frequentemente o professor propôs em grupo e com uso de tecnologias interativas. (Aluno 5)

Achei muito importante no processo de aprendizagem a metodologia utilizada pelo professor, ele utilizou aplicativos e dinâmicas para ensinar o conteúdo de forma rápida e de entretenimento aos alunos e na minha visão foi muito produtivo este período em anatomia. (Aluno 13)

Aulas baseadas muito na visualização de imagem e interação com as novas tecnologias. (Aluno 20)

As novas tecnologias da educação podem trazer novos significados para a aprendizagem. Neste universo de possibilidades consideramos que as novas tecnologias podem ser ferramentas pedagógicas que motivam estudantes, ressignificam o conhecimento e promovem a criatividade e a proatividade. Para Moran (2012, p.13),

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental e emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes (MORAN, 2012, p.13).

Os relatos destacados nos permitem inferir que as metodologias ativas aplicadas na unidade curricular de Anatomia Básica I, propiciaram aos discentes o resultado esperado. Estudantes protagonistas de sua aprendizagem, realizando pesquisas que fomentaram trocas significativas entre seus pares de estudo. O que de fato vem corroborando com os pensamentos de Paulo Freire (1996), quando este afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

E neste processo de produção ou construção, um discurso nos chama a atenção, que é o da aprendizagem como um processo prazeroso e divertido. Os estudantes ressaltam esse sentimento em suas respostas trazendo para o processo formativo uma subjetividade relacionada a felicidade e ao prazer que são importantes no processo de formação profissional.

Metodologia muito bem aplicada e divertida. (Aluno 12)

Um jeito mais divertido de aprender. (Aluno 14)

O modo em que a aula é passada é muito dinâmica e divertida. (Aluno 16)

A metodologia ativa possibilita um maior protagonismo acadêmico, difere do método tradicional, dispõe de formas eficientes e transformadoras no processo de aprendizagem. (Aluno 17)

Refletindo sobre o que se pode esperar da aprendizagem ativa, Silberman (1993) discorre que com métodos ativos os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer.

Estas atividades que trazem esta perspectiva próxima as experiências de ludicidade podem provocar em alguns estudantes certo descrédito, falta de compromisso e dificuldade de compreensão da proposta. Portanto consideramos necessário questionar acerca das fragilidades das metodologias ativas utilizadas nas aulas de Anatomia Básica I.

Com base na análise dos dados percebemos que por volta de 10% dos estudantes consideraram que não há aspectos negativos no desenvolvimento das metodologias ativas nas aulas de anatomia, porém há os seguintes apontamentos que necessitam ser analisados:

Perca da seriedade da disciplina. (Aluno 6)

Uma vez utilizada a(s) metodologia(s) ativa(s), o método tradicional tende a ficar desinteressante. (Aluno 7)

Deve-se manter o foco quanto à orientação e direcionamento visando alcançar os objetivos e metas desejados com a aplicação das metodologias ativas. (Aluno 8)

A maior dificuldade seria manter o foco no que é relevante e específico da disciplina. (Aluno 9)

O ponto ruim das aulas é que pouco se aprende com não utilização total das aulas. (Aluno 10)

Como é uma diversão alguns acabam não prestando atenção e não aprendem e depois ficam reclamando. (Aluno 11)

As falas nos remetem a uma ideia de ensino por repetição, formatado em uma única lógica. As metodologias ativas exigem que professores e estudantes olhem para a aprendizagem de outro lugar, um lugar que não é somente o lugar do ensino tradicional, que desvincule o saber da reprodução e do ensino bancário que marcam a história da educação brasileira. Observamos a importância de se estabelecer um novo olhar a partir dos estudos de Barbosa e Moura (2013, p.55)

aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Os professores de educação física que são formados na atualidade devem buscar compreender a realidade atual, os desafios de se comprometer com a construção de saberes e a formação dos sujeitos, como indivíduos que participam de grupos, tem potencial e precisam ser estimulados para a atuação na educação de qualidade.

Nessa trajetória de construção do conhecimento a formação de professores passa de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Esse processo desenvolve-se na perspectiva de um ateliê de projetos cujo padrão característico de aprendizagem ocorre por meio do fazer e da instrução, em que os alunos aprendem fazendo e os professores atuam mais como orientadores do que professores. Nesse contexto o currículo permite a aproximação entre a pesquisa e a prática ampliando o espaço para a reflexão-na-ação dos professores (CAPI, 2016, p.126).

Os processos de mudanças visando a construção de novas histórias, por vezes, esbarram nos costumes construídos historicamente e o novo fica difícil de ser assimilado. Assim, alguns estudantes não compreendem ou têm dificuldade com o processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas, pois há novas exigências de posturas no processo de construção de saberes, há desafios em se trabalhar individualmente ou em grupo, em exercitar a proatividade e a criatividade. Abaixo podemos entender melhor os discursos produzidos pelos estudantes:

Talvez alguns alunos não podem ter domínio do conteúdo através deste método. (Aluno 13)

A princípio fica meio confuso, não sabemos onde o professor quer chegar, aulas tão importantes sendo passadas com brincadeiras, pesquisas em grupo de modo não convencional, pode gerar um certo conforto por parte do aluno, achar que está fácil, não precisa estudar. (Aluno 16)

Potencialmente alguns alunos perdem o foco da dinâmica e acabam a se perder um pouco. (Aluno 17)

A princípio pode gerar desconforto por parte dos discentes quando se veem engajados em uma forma diferente de estudar, e o novo traz desconfiança e receio. Deve se levar em consideração a limitação e a capacidade dos acadêmicos em absorver o conhecimento desenvolvido na proposta. (Aluno 18)

Falta um pouco de aulas práticas para o maior desenvolvimento de aprendizagem. (Aluno 19)

Neste processo de construção de saberes por meio das metodologias ativas é relevante entender que o saber didático, de acordo com CAPI (2016, p.138), tem o objetivo de ensinar nas situações contextualizadas através da articulação do conhecimento da teoria da educação com o conhecimento da teoria de ensino, portanto, de fundamental importância para o processo de formação do professor de educação física. As atividades propostas na unidade curricular por meio das metodologias ativas possibilitam uma aprendizagem contextualizada e conectada com a realidade dos estudantes.

Outro ponto a ser abordado é que estes estudantes destacaram que:

A fragilidade encontrada é o pouco recurso na área prática, por não ter um laboratório de um bom nível. (Aluno 12)

O uso de diversos recursos tecnológicos para essas metodologias ativas muitas vezes são obstáculos, pois nem sempre pode-se contar com boa internet, bons equipamentos, etc. Portanto, precisa-se de bons recursos para atender a demanda de uma turma inteira ou até mesmo uma instituição. (Aluno 15)

Observa-se, por meio do posicionamento dos participantes acima, que a escassez ou insuficiência de recursos tecnológicos, de infra estrutura e materiais podem ser empecilhos para o sucesso da utilização das metodologias ativas em circunstâncias diversas.

Diante desse contexto, fica o entendimento de que há necessidade de uma estruturação melhor da instituição, no que tange ao investimento em materiais para o laboratório de anatomia e ainda uma conexão de internet que consiga atender com qualidade toda a turma. Vale ressaltar que, a falta de conexão de internet é um caso complicado em muitas instituições educacionais, porém, mesmo assim, as metodologias ativas devem ser estimuladas, considerando os resultados que podem ser obtidos e o fato de os estudantes serem os protagonistas do processo educacional.

Vale destacar que as respostas mais citadas se assemelham, como por exemplos: “nenhuma”, “não possui”, “não tem”, “pra mim não há”. Contudo, apenas oito alunos encontraram vulnerabilidades nas metodologias aplicadas, os demais, apontam fragilidades externas como a internet deficitária, o laboratório de Anatomia que ainda não conta com muitos recursos e a falta de interesse por parte de alguns alunos.

Diante dessas observações, podemos afirmar que os desafios a fim de possibilitar uma educação de qualidade e que tenha um significado na vida do educando são muitos, mas com professores que aceitam ser desafiados e buscam novas metodologias, é possível oportunizar uma educação relevante e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados apontam para a ideia de que as vivências proporcionaram uma rica experiência de formação aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFTO. Conclui-se que a aplicação das metodologias ativas nas aulas de Anatomia Básica I, contribuiu com a formação crítica dos acadêmicos que agora já não só dominam o conteúdo formal da disciplina, como também são proativos na busca do conhecimento, que é uma das bases das metodologias ativas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os discentes, mesmo com os desafios a serem superados, por estarem vivenciando uma modalidade inovadora no processo de ensino e aprendizagem, consideraram a experiência muito rica e significativa, logo, o trabalho planejado e executado pelo professor, poderá contribuir positivamente com a prática pedagógica dos futuros profissionais da Educação física. Os discentes, em

sua grande maioria, aprovaram a experimentação e consideram que as metodologias ativas estimulam e contribuem com o processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas abriram espaço para um processo de construção de saberes necessários no processo de formação profissional. A aprendizagem ativa desenvolveu de forma prazerosa habilidades, competências, novos significados para a construção contextualizada com a construção de valores positivos, como o trabalho coletivo.

Concluimos que as estratégias vivenciadas em sala serviram para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos estudantes no curso de Licenciatura em Educação Física do IFTO *campus* Palmas, com efeito, as metodologias ativas ganham espaço no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cathia. **O lazer e o programa escola da família: investigação do currículo a partir de aspectos pedagógicos e políticos**. Tese de Doutorado, 2017.

BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Décio Guimarães. **Metodologia Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Revista da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Senac. vol 39, n 2, p 48-67, maio a agosto de 2013.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPI, André Henrique Chabaribery. **Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do programa esporte e lazer da cidade (PELC)**. Tese de Doutorado, UFMG, 2016.

CUNHA, M. I. **Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. In: DALBEN, Â. I. L. F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.129 – 149.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

FOFONCA, Eduardo, (Coord.); BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Villardel (Orgs.). **Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 183 p. v. 2

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 43.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MELLO, Diene Eire e OLIVEIRA, Ariane Xavier. **Os artefatos digitais na educação superior: possibilidades didáticas para o ensino de conceitos científicos à luz da teoria histórico-cultural** in Metodologias Pedagógica Inovadoras, Curitiba: Editora IFPR, 2018.

MITRE, S. M.i et. al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018>. Acesso em: 10/07/2018

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In Novas Tecnologias Digitais: reflexões sobre meditação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissionais reflexivos**. In NOVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. **PBL: uma visão geral do método**. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial, nov. 1996.

SASTRES, Genoveva; ARAÚJO, Ulisses F. **Aprendizagem baseada em problemas: no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009, 236 págs.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O XADREZ E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Doutora em Educação

Servidora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Natal – RN.

Carla Virgínia Paulino da Silva

Pós-Graduada de Especialização em Gestão
de Programas e Projetos de Esporte e Lazer
na Escola pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte –

Campus Natal Cidade Alta.

Natal – RN.

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do ensino médio do IFRN Natal-Cidade Alta. O Projeto Xadrez na Cidade surgiu da necessidade de implementar no Campus Natal-Cidade Alta do IFRN uma atividade que estimulasse a interação dos estudantes de diferentes faixas etárias e, ao mesmo tempo, desenvolvesse a capacidade intelectual, perceptiva e de raciocínio lógico, de modo a alcançar o desenvolvimento de diversas competências humanas como concentração, habilidades, técnicas e memorização, de forma a melhorar os resultados obtidos em sala de aula, como por exemplo, o rendimento escolar em disciplinas como matemática, física e química, contribuindo também na vida educacional e

no comportamento pessoal. O projeto atende aos alunos dos cursos de Produção Cultural e Gestão Desportiva e de Lazer, mas o público alvo do trabalho são os alunos do ensino médio dos Cursos Técnicos Integrados em Multimídia e Lazer. A metodologia utilizada foi à qualitativa, com uma pesquisa de campo, com entrevista semiestruturada e análise baseada no discurso do sujeito coletivo. Como resultado foi evidenciado que o jogo contribui na melhoria do raciocínio lógico, concentração e no processo de ensino aprendizagem em sala de aula: nas disciplinas, socialização, foco, concentração, raciocínio lógico, saúde mentalmente e previne doenças.

PALAVRAS-CHAVE: Xadrez. Ensino Aprendizagem. Xadrez na Escola

1 | INTRODUÇÃO

O xadrez é um jogo capaz de proporcionar o desenvolvimento mental e psicológico que auxilia na formação cognitiva e do caráter do indivíduo. Mesmo sendo perceptiva pelo corpo docente das escolas a eficácia na aprendizagem, a prática do esporte ainda é pouco divulgada, o que impede aproximação desta ferramenta a outras crianças. Como diz José Raúl Capablanca (ex-campeão mundial de xadrez), “O xadrez é algo mais do que um

jogo; é uma diversão intelectual que tem um pouco de arte e muita ciência. É, além disso, um meio de aproximação social e intelectual”. (BATATAIS, 2013).

O xadrez é considerado jogo, esporte, arte, cultura, ensino e ciência, onde cada peça tem uma representação, um combatente que deve ser usado com inteligência, calma e sabedoria. Para Paula Júnior (2003), o xadrez é uma ótima forma de exercitar a mente, pois requer habilidade, criatividade e análise de cálculos desenvolvendo também a memória e a concentração.

Alguns historiadores acreditam que o xadrez nasceu na Índia, inventado pelo brâmane na corte do Rajá Balhait. Com poucos registros para sustentarem a civilização onde nasceu o xadrez, os livros de xadrez trazem uma lenda sobre o aparecimento do xadrez. O Rajá Balhait pediu aos sábios de sua corte que criassem um jogo capaz de desenvolver os valores da prudência, da inteligência, da visão e o do conhecimento, opondo-se nesse sentido ao ensinamento do nard (atual gamão), no qual o resultado final é decidido pela sorte nos dados e não pela destreza e senso estratégico dos jogadores. (GONZALEZ, 2011).

Avançando no percurso do tempo, chegando ao século XXI, diversos fatores distanciam os adolescentes do seu raciocínio e do sucesso do ensino aprendizagem: internet, celulares, inquietudes, desatenção e ansiedade. Vygotsky (1989) afirma que através do jogo se entende que o indivíduo aprende a agir, raciocinar, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento e da concentração.

Apesar dos bons resultados que o xadrez oferece, nem todas as escolas adotam a prática e projetos educativos desta natureza, seja por falta de incentivo ou planejamento, até mesmo por desconhecimento e falta de profissional capacitado para atuar nesse segmento, bem como o seu desenvolvimento necessário. Com base nos artigos estudados, se os gestores soubessem da importância e tal desenvolvimento que a prática do xadrez proporciona, cada escola do Brasil estimularia a prática aos alunos, possibilitando resultados favoráveis e retorno socioeducativo.

No contexto educacional, diversas são as práticas de esporte e lazer que as escolas desenvolvem como, por exemplo, futebol, futsal, vôlei, basquete, handebol e o xadrez, que vem fazendo mudanças de pensamento e habilidades como memória, concentração, planejamento e tomada de decisões.

Uma realidade bem notória é do Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, dos seus 21 campi existentes no RN, todos os campi têm realidade particular diferente voltado ao esporte, e o *Campus Natal Cidade Alta*, localizado na Av. Rio Branco, na qual eles aderiram ao desenvolvimento do Xadrez na escola, tendo uma conciliação com o ensino aprendizagem nas turmas do ensino médio.

Desde o ano de 2015 existe na Cidade Alta, o Projeto Xadrez na Cidade, idealizado pelo aluno Jâncio Bento Félix, do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural. Este projeto é desenvolvido com os alunos do Curso Integrado de Multimídia e de

Lazer. O projeto conta com o acompanhamento e desenvolvimento de 10 alunos de (02) duas turmas de Multimídia e (01) uma turma de Lazer, onde os alunos obtêm contribuições no processo de ensino aprendizagem através do jogo. O jogo de xadrez influencia no processo de ensino aprendizagem no curso técnico integrado do IFRN – *Campus Natal*–Cidade Alta, promovendo bons resultados mediante aos seus alunos, na construção de comportamento em sala, melhoras nas notas, concentração e desenvolvimento pessoal, mesmo sendo um público jovem e tendo também a prática ao incentivo aos alunos que estão pela competição, o xadrez vem oportunizando melhoras significativas a esse grupo do Xadrez na Cidade.

Para aprofundamento da reflexão surge o seguinte questionamento: Qual é a influência do xadrez no processo de ensino aprendizagem para os alunos dos cursos técnicos integrados do *Campus Natal*–Cidade Alta?

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a influência do xadrez no processo de ensino aprendizagem para os alunos dos cursos técnicos integrados do *Campus Natal*–Cidade Alta. Para alcançar os resultados esperados foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar a concepção do projeto, sua trajetória e metodologia de trabalho; 2. Identificar os benefícios que o xadrez traz aos estudantes dos cursos analisados; 3. Descrever a relação da prática do xadrez com o processo ensino aprendizagem para os estudantes.

Em meio à sociedade que estamos vivendo, a educação, o lazer e o esporte são meios de transformação para as crianças e jovens do futuro. Com tais práticas aprendemos a ganhar e perder, cair e levantar, mais nunca desistir, seja qual for o seu objetivo desejado, aprende-se que na vida em sociedade, deve-se se vivenciar momentos felizes e tristes. A vivência com o esporte e lazer beneficia o aprimoramento da humanidade, respeito e consciência ética. Compreendemos que ter tempo para o esporte e lazer traz benefícios ao nosso corpo e à saúde, mas, além disso, tem o poder de exercer o importante papel de promotor de cidadania, tendo um indiscutível papel social, pois ensina as regras do jogo, recitar limites e agir em cooperação ao próximo.

Tendo em vista a importância dos elementos causadores de conhecimentos, o jogo é algo que permite que esse feito aconteça, através do jogo foi despertado na pesquisadora, conhecer um pouco o xadrez, algo que precisa de atenção, concentração, silêncio, e a curiosidade que pode haver em um jogo que se constrói através do silêncio e olhares atentos. Enxadrista ou jogador, é o nome dado a quem se permite e/ou se atreve a jogar ou aprender xadrez, jogo esse que permite conhecer horizontes de pensamentos, habilidades, a sentir sensações e respeitar.

A Confederação Brasileira de Xadrez - CBX tem a convicção da importância do ensino de xadrez nas escolas para os alunos. Ao longo da sua história, a confederação em desenvolvido, em parceria com o terceiro setor com os Ministérios do Esporte e da Educação, inúmeras iniciativas para estimular a prática do jogo em ambientes formais e informais de educação, além de organizar e promover torneios para estimular ainda mais a prática entre crianças em idade escolar.

Por ser uma atividade de reflexão intensiva e exigir uma tomada de decisão a cada lance da partida, é possível colaborar e construir uma conscientização individual e coletiva para a formação dos enxadristas. No xadrez o aluno tem a possibilidade de propiciar e progredir, seguindo seu ritmo de conhecimento, adesão ao jogo, ritmo esse de valorização e motivação escolar jogar xadrez proporciona habilidades, concentração e visão, e os praticantes têm melhorias significativas e notórias, observadas após iniciar o esporte. Sabendo dessas proporções, o jogo passa a enriquecer as vivências e potencializar os participantes, havendo reflexões por alunos e professores, das potencialidades adquiridas pelo xadrez.

Os estudantes estarão brincando com o jogo, com suas peças e, ao mesmo tempo, aprendendo um conteúdo. Com o jogo, várias áreas são vistas, cultura, geografia, história, matemática e lazer, que influencia na aprendizagem como na motivação pessoal, por estar absorvendo conhecimentos a partir de um jogo, tendo metodologia de ensino aplicada pelo professor/instrutor ou técnico em xadrez.

Com o crescimento do esporte na inclusão escolar, é possível observar as transformações que o mesmo traz, aos seus praticantes, como estudante da área do esporte e lazer é possível analisar as oportunidades de expandir esse jogo transformador, para que possa levar a novos horizontes, novos caminhos, e ampliando a aprendizagem, levando aos conhecimentos de mais pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos o jogo com suas atribuições a qual ele é capaz de oportunizar aos seus jogadores/amadores.

2 | METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo descritiva com base no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que se trata de uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos. Esta técnica apresenta sua fundamentação na teoria da representação social.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma reunião não só discurso-síntese. Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma ideia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado. (LEFEVRE; LEFEVRE E MARQUES, 2009, P. 1194).

O discurso significa um processo comunicacional desencadeado de construção coletiva, que está conectado e é produzido conforme lugares e as situações que os sujeitos ocupam.

Para Erickson (1986), o que diferencia uma pesquisa qualitativa de pesquisas com outros enfoques é a decisão do pesquisador de utilizar como critério básico de

validade os significados imediatos e locais das ações, definidos como pontos de vista de seus próprios atores. Concebido dessa maneira, o trabalho de campo permite responder a questões importantes para pesquisa. O objeto de pesquisa é considerado como imprescindível no ato de “fazer sentido” por revelar as relações e interações que ocorrem no interior de qualquer processo. (MEHAN, 1981; ERICKSON, 1986). Assim, o sujeito, historicamente criador da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, o que exige uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

2.2 Procedimento de Coleta de Dados

Numa justaposição com o objeto de estudo, escolheu-se como pesquisa o Projeto Xadrez na Cidade do *Campus* IFRN Natal-Cidade Alta, onde se foi analisar o processo de ensino aprendizagem através da prática do xadrez, alunos do ensino médio técnico, com idade entre 16 a 18 anos.

O estudo foi pensado como pesquisa de abordagem qualitativa com base no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Tendo um quantitativo de 10 pessoas, ou seja, 7 alunos, 2 professoras e coordenadoras de curso e 1 idealizador.

Definiram-se como instrumento de coleta de dados aplicação de entrevista e observação. Os procedimentos para coleta de dados foram feitos de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e foi realizada entre fevereiro e março de 2017, constituídas com os alunos, idealizador e coordenadores dos cursos, onde todos esses estão ligados de forma direta e indiretamente no desenvolvimento e obtenção de resultados do projeto. Após a coleta de dados, foi realizado o cruzamento de informações para que possa responder a minha pergunta problema, e melhor analisar e planejar minhas informações quanto às coletas desejadas.

Os entrevistados foram separados em 3 grupos: grupo 1: idealizador, grupo 2: coordenação e grupo 3: alunos. Após essa divisão, foi utilizado o discurso do sujeito coletivo, onde foram extraídas as principais respostas, para que meu dialogo fosse inicializado. Em seguida foi se criando um discurso de acordo com as perguntas e resposta, bem como se embasando em autores.

2.3 Procedimentos de Análise

A análise dos dados foi realizada através do conjunto de técnicas de análise de conteúdo do modelo de Bardin (2009). Ele recomenda a análise de conteúdo, posto que o método seja utilizado no estudo das motivações, valores, atitudes, tendências e ideologias que possam existir no universo da pesquisa. Por este motivo, escolheu-se a análise que mais se aproxima da realidade pesquisada, uma vez que se trata de um universo pequeno de entrevistados, mas de forte relevância.

Esta técnica permite visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados. Possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na

qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo (e de discurso) apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses. A análise de conteúdo faz-se pela técnica de codificação. Esta transforma os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo. A técnica compreende três escolhas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). A unidade de registro apresenta natureza e dimensões variáveis, podendo ser o tema, a palavra ou a frase (BARDIN, 2009).

Foi elaborada uma tabela de acordo com cada grupo de entrevistados para analisar as respostas, onde nela continha a identificação e a quantidade de perguntas, e depois foi avaliada e destacada as respostas por categorias, que mais se destacavam e interessavam para assim, responder à problemática.

Após as análises, foi criado um texto de acordo com as respostas, para amadurecer aos questionamentos e logo adiante trazer autores que embasasse ao que foi dito nas respostas e logo direcionado no texto.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O Projeto Xadrez na Cidade do Ifrn - Campus Natal Cidade Alta

O projeto *Xadrez na Cidade*, que funciona desde setembro de 2015, no IFRN *Campus Natal-Cidade Alta*, tem como objetivo a criação de um núcleo de praticantes do xadrez neste *campus*, desenvolvendo e propagando seus benefícios (como o raciocínio, a concentração, a memorização e a disciplina) assim como a formação de futuros atletas que venham a competir e representar o Instituto em eventos esportivo na cidade do Natal e no estado do Rio Grande do Norte. A equipe é composta por 01 (um) servidor do Campus que atua no acompanhamento de 01 (um) estagiário para o desenvolvimento das atividades do projeto.

O Projeto *Xadrez na Cidade* surgiu da necessidade de implementar no *Campus Natal- Cidade Alta* do IFRN uma prática educacional, que estimulasse a interação dos estudantes de diferentes faixas etárias e, ao mesmo tempo, ampliasse a capacidade intelectual, perceptiva, e de raciocínio lógico, de modo a alcançar o desenvolvimento de diversas competências humanas, como a concentração e a memorização, de forma a melhorar os resultados obtidos em sala de aula, como o rendimento escolar em disciplinas como matemática, física e química. Além disto, a prática do xadrez dentro do projeto vem estimular os praticantes a participarem de competições da modalidade, e a interação entre outros estudantes da cidade e do estado.

3.2 Idealização do Projeto

O idealizador, aluno do curso de produção cultural, já tinha vivência com o xadrez por meio da competição, ao observar que no *Campus* Natal-Cidade Alta não havia nenhuma prática do jogo, assim, surgiu a ideia de desenvolver o Projeto Xadrez na Cidade, a princípio tendo em vista a competição, com conquista de medalhas e bons resultados. “Desde então, vem sendo praticado de todas as formas possíveis, quer seja como lazer, esporte, passatempo, ou até mesmo, como elemento pedagógico na área escolar, sempre promovendo a inteligência, a competitividade e a criatividade dos homens” (PIMENTA, 2006).

Sem experiência em gestão de esporte e lazer, o idealizador não imaginava que o jogo de xadrez podia trazer contribuição positiva para o processo de ensino aprendizagem dos alunos envolvidos no mesmo. À medida que os alunos foram se engajando no processo do jogo, começou a ser percebidas mudanças de comportamento no projeto e em sala de aula.

Os argumentos em defesa do jogo como parte integrante do processo educativo são vários; destacamos sua contribuição como uma preparação para a vida, ou seja, o jogo funciona como uma simulação de comportamentos tidos como desejáveis ou não para o aluno, então futuro cidadão, ressaltando a habilidade de conviver em grupo, em prol de um objetivo comum: o jogo e a consequente aprendizagem obtida através e com o jogo. (PIPI, 2011, p.17).

Para o idealizador, foi motivo de empolgação e maior dedicação para atender as expectativas que o projeto vinha apresentando, possibilitando mais vivências no jogo proposto e criação de novas turmas, como por exemplo, para alunos do curso superior e dos cursos técnico subsequente.

3.3 Percepção do Projeto Xadrez Na Cidade Via Coordenações Do Ensino Médio

Para as coordenações dos cursos de técnico em Lazer e Multimídia, que visam o âmbito educacional, compreende que os alunos envolvidos no projeto apresentam um desenvolvimento de habilidades, disciplina, raciocínio lógicos, concentração, foco, segurança ao falar e se expressar em sala de aula, entretanto sentem falta de um acompanhamento por parte da equipe pedagógica do Instituto. Portanto, a obtenção dos resultados faz com que o projeto se torne mais rico e completo.

Durante o jogo, os alunos podem trazer, para a sala de aula, maneiras de pensar e agir que muitas vezes eles já possuíam fora de sala de aula, mas nunca tinham tido a oportunidade de demonstrar nas aulas tradicionais. Aquele aluno que, na maioria das vezes, possui comportamento apático frente a um exercício comum de Matemática, sente-se desafiado pela situação de jogo e, portanto, fica interessado pelo conteúdo e motivado a aprender. (PIPI, 2011, p. 32).

Percebe-se que falta melhor comunicação entre idealizador do projeto e coordenações, para que possa avaliar melhor os envolvidos no projeto, uma atenção maior na verdade, já que a participação dos alunos vem trazendo obtenção de resultados positivos pelo processo de ensino aprendizagem realizar um histórico com

análise, uma espécie de linha do tempo, desde a entrada e vim acompanhamento mensalmente, ocasionando a obtenção de relatório ao final do semestre letivo.

Recomendo criar uma equipe pedagógica que possa acompanhar os envolvidos no projeto e planejar para que assim possa realizar um acompanhamento melhor desde a sua entrada até a obtenção dos objetivos e resultados atingidos. Essa equipe seria responsável para planejar, organizar, sugerir, acompanhar, desenvolver ações para atender aos alunos e ajudar eles no processo ensino aprendizagem e em suas competições, seria da seguinte forma: Coordenador geral (um professor de educação física ou com conhecimentos em xadrez), Estagiário (Aluno de Gestão Desportiva e de Lazer), Bolsista (aluno com noções em xadrez), Coordenação pedagógica (professores, assistente social, psicólogos), Coordenação dos cursos e Alunos.

3.4 Percepção do Projeto Xadrez na Cidade Via Alunos do Ensino Médio

A participação dos alunos no projeto deu-se devido a alguns já conhecerem o jogo, por desejar conhecer, convite dos amigos e pela organização do projeto, bem como citaram as dificuldades que o jogo traz, e suas contribuições. Além destes fatores, o jogo contribui para a aceitação de normas e resultados, formação de caráter, controle emocional, facilidade de expressão, aceitação de novas ideias e diferentes pontos de vista, valores importantes na formação do aluno, auxiliando-o na conscientização sobre suas ações, além de levar estes valores para seu cotidiano, o que contribui para a própria formação.

Tratando-se de um jogo de tabuleiro, o xadrez exige dos participantes, bastante concentração e esse fato para os alunos são perceptíveis e indispensáveis não só no jogo como em sala de aula, nas contribuições como raciocínio, criatividade, foco, paciência, disciplinas, prevenir doenças e o aumento do QI. Considerando que o jogo de xadrez, atribuído pelo seu lado pedagógico compreende que em uma partida incluímos uma harmonia entre concentração, foco, raciocínio, cálculo, desafio, respeito, aventura e interação. “Assim, ao jogar Xadrez, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros” (FADEL; MATA 2008, p. 12).

Jogar xadrez não é uma tarefa difícil, mas como sua prática em constante ele se torna um aliado em boas práticas pessoal e educacional adquirindo autoconfiança, desenvolver qualidades positivas, desenvolver a mente, vencer a insegurança. Refletir o jogo há também uma semelhança com o opositor que deverá ser de forma mais respeitosa possível, com diálogo e boa interação para que se possa ter uma partida proveitosa. Uma oportunidade para os alunos aprender a se relacionar, se respeitar, seu tempo de raciocínio, seu tempo para executar a jogada, seus limites, estratégias e habilidades.

Numa conciliação dos benefícios do jogo e o desenvolvimento em sala de aula, a concentração, melhoria nos resultados, compreender com facilidade, descobertas,

raciocínio, desempenho intelectual e atividade de lógica em sala de aula. Mais à frente disto, por ser um jogo e estratégia, abrange o raciocínio, a inspiração de estratégias e a visão do tabuleiro. Enfim, um jogo completo que trabalha diversas habilidades.

É, pois, importante que o jogo de Xadrez não seja utilizado apenas de forma lúdica, mas aliando a ludicidade aos exercícios de concentração, levando o aluno a pensar, o que pode favorecer a aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares. (FADEL; MATA 2008, p. 11).

Para os alunos, o projeto é um espaço para fazer amigos. Na verdade, uma família, porém precisa de visibilidade, valorização, participação de instrutores de outras instituições, e um local fixo para as práticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que hoje tem um ano e oito meses de existência e conta com 4 turmas com alunos além do ensino médio, técnico subsequente e graduação, que foi idealizado para treinar alunos para competição, passou a contribuir para o desenvolvimento de seus alunos em sala de aula, melhorando seu processo de ensino e aprendizagem, algo não notável pela falta de comunicação e/ou acompanhamento que o projeto necessita. Percebido que o jogo contribui na melhoria a pesquisadora resolveu estudar e analisar, se essa contribuição existia no projeto por parte dos alunos. O reforço atribuído pelo jogo de fato ajuda sim, em sala de aula, nas disciplinas, socialização, disciplina, foco, concentração, raciocínio lógico, mentalmente, previne doenças, e melhorar nas competições.

Atualmente, o projeto caminha na responsabilidade do idealizador bem como estagiário, e não conta com dados informativos ou coleta de informações quanto ao desenvolvimento dos alunos. O projeto necessita de um acompanhamento, visando uma melhoria no que se refere à competição, bem como a evolução no processo de ensino aprendizagem. O projeto, para melhor se desenvolver, depois desse estudo sugere-se montar uma equipe pedagógica, com estagiário, professores, psicólogos, serviço social, coordenação dos cursos, coordenador geral e um aluno de gestão desportiva e de lazer, assim se tornando a obtenção de informação mais precisa, cada um com suas contribuições e no final todos os envolvidos no projeto seriam beneficiados de acordo com sua participação.

A motivação que levou aos alunos participar do projeto xadrez na cidade deu-se através de alguns já praticarem o jogo, convites de amigos, desenvolvimento do raciocínio lógico, e expansão dos conhecimentos. Os participantes têm bastante clareza dos benefícios atribuídos a prática do jogo, o quanto eles podem absorver e desenvolver benefícios que cogitem ampliar a concentração, paciência, atenção, criatividade e, sobretudo, desafiar o cérebro, ajudando no processo de ensino aprendizagem aonde vem trazendo melhoras mentais, como também, ensinam, a saber, ganhar e saber perder estimula a relação com os outros, vencer a insegurança

e ter estratégias usadas de forma que possa está trabalhando no processo educativo, pessoal e social.

Isso faz relação com a sala de aula, os conteúdos passados tornar-se mais claro de entender, atribuído a concentração, e seus benefícios, melhorando resultados, estudar matemática com facilidade, desenvolver atividades lógicas, desempenho intelectual e QI elevado, atribuições conquistadas pelo jogo, que mesmo com o intuito inicial do projeto em formar campeões em competições interna e estadual, o jogo de xadrez trouxe esses desenvolvimentos positivos e inesperados aos seus participantes, ocasionando consigo benefícios que podem e fazem total diferença em sala de aula e no seu cotidiano.

O projeto precisa de um acompanhamento para observar e melhor trabalhar esses resultados obtidos pelos alunos, que além de se destacarem nas competições vem se destacando também em sala de aula, com ajuda advinda dessa prática esportiva. Como gestora de esporte e de lazer, poder estudar um pouco mais sobre a história do xadrez, em especial poder conhecer a história do projeto xadrez na cidade, a importância que ele tem para os alunos no âmbito educacional e competitivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, p.119-161.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: EDUSP,1971.

LEFEVRE F E LEFEVRE AMC. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs; 2003a.

MEHAN, H. Ethnography of bilingual education. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K.H.P. (Eds.). **Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography**. Rowley, MA: Newbury House, 1981, p. 36-55.

PICCOLO, V.L.N; WAGNER, W.M. **Esporte para a vida no Ensino Médio**.1.ed. São Paulo: Editora Telos, 2012.

PILATI, Jerry A. **Por que xadrez nas escolas?** Francisco Beltrão, PR. Berzon. 2008.

Textos e Artigos on-line

ACHILLES, Felipe. **A influência do xadrez no desenvolvimento da capacidade de concentração em alunos da 6ª série do ensino fundamental**. Disponível: <http://www.fexpar.com.br/2012/folders/Felipe_tcc_FINAL_concluido_revisado.pdf> acessado em: 20/06/2016.

DANIEL, Medeiros. **O Xadrez na Escola**. Disponível: <http://www.fexpar.com.br/2011/Pesquisas/Artigo__O_xadrez_na_Escola_Daniel.pdf>. Acessado em: 29/05/2016.

FADEL, Jacqueline & MATA, Vilson Aparecido da. **O xadrez como atividade complementar na escola: uma possibilidade de utilização do jogo como instrumento pedagógico.** Disponível: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/503-4.pdf>> acessado em 03/06/2016.

GONZALEZ, Bolívar. **Apostila de Xadrez Níveis Iniciantes e Básico.** Disponível: <file:///C:/Users/Virg%C3%ADnia/Desktop/apostila_xadrez.pdf> acessado em: 10/06/2016.

<https://www.colegioweb.com.br/curiosidades/xadrez-e-o-desenvolvimento-cognitivo.html>

<http://www.xadrezbatatais.com/2013/10/frases-celebres-do-xadrez-por.html>

<https://planetaxadrez.wordpress.com/2011/10/14/xadrez-aprendizagem/>

PIMENTA, C. J. C. **Xadrez: esporte, história e sua influência na sociedade.** Disponível em: < <http://www.cdof.com.br>>. Acesso em: março. 2017.

PIPPI, Lísie Reis Strapason. **O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.** Disponível:<http://sites.unifra.br/Portals/13/Lisie%20Pippi%20Reis%20Strapason_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf> acessado em: 15/07/2016.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL DE PALMAS/TO

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Doutor em Educação Física, Professor da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) Endereço para correspondência: Rodrigo Lema Del Rio Martins (rodrigodrmartins@uft.edu.br) Quadra 206 Sul, Alameda 12, Lote 8D, Apt 402, Palmas/TO. CEP: 77.020-528.

Maria Luiza Raphael Del Rio Martins

Mestre em Educação Física, Professora da Faculdade Objetivo de Palmas (FAPAL)

Luísa Helmer Trindade

Mestranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)

André da Silva Mello

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)

RESUMO: Analisa como os docentes de Educação Física, vinculados a Educação Infantil pública municipal de Palmas/TO, compreendem a dimensão do trabalho pedagógico com o jogo e com a brincadeira em suas aulas. Adota a Análise de Conteúdo como método para examinar as respostas de nove professoras da referida rede

educacional, obtidas a partir da aplicação de um questionário. Essas respostas também foram processadas no *software* Iramuteq, gerando uma Nuvem de Palavras. Constata-se que a perspectiva de jogo/brincadeira para essas professoras não possui um caráter utilitarista, mas, sim, como um direito social e cultural das crianças, convergindo com o que preconizam os documentos legais e pedagógicos mais atuais da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras.

THE GAME AND THE PLAY IN THE PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN OF PALMAS/TO

ABSTRACT: It analyzes how the Physical Education teachers, linked to the Municipal Public Infantile Education of Palmas/TO, understand the dimension of the pedagogical work with the game and with the joke in their classes. It adopts the Content Analysis as a method to examine the responses of nine teachers of said educational network, obtained from the application of a questionnaire. These responses were also processed in the Iramuteq software, generating a Word Cloud. It is observed that the perspective of game/play for these teachers does not have a utilitarian

character, but rather as a social and cultural right of the children, converging with what the most current legal/pedagogical documents of Early Childhood Education advocate.

KEYWORDS: Physical education; Child education; Games; Jokes.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores têm problematizado a inserção da Educação Física na Educação Infantil (BARBOSA, 2018; MARTINS, 2018), isso porque, trata-se de uma etapa da Educação Básica em que a presença de professores com formação específica nessa área de conhecimento não é obrigatória. Além disso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2013) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) – ainda que pesem justas críticas a esse documento – defendem, textualmente, que a Educação Infantil não deve ser organizar de forma disciplinar, replicando formas escolarizantes como os do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo com essa premissa, a presença de professores de Educação Física atuando em instituições públicas de atendimento educacional à pequena infância vem aumentando significativamente (MELLO et al., 2012). Uma das hipóteses é a centralidade que a linguagem corporal, os jogos e as brincadeiras ocupam no fazer pedagógico da Educação Infantil, sendo assumidos tanto pelas DCNEIs quanto pela BNCC, como eixos estruturantes dos processos de ensino-aprendizagem na primeira etapa da Educação Básica (MELLO et al., 2016). A referida expansão tem impactado, inclusive, na produção de conhecimentos que tratam da intervenção pedagógica da Educação Física nesse contexto (MELLO et al., 2012; MARTINS, 2018).

Assim sendo, abre espaço para um debate acerca das contribuições provenientes do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento” (MELLO et al., 2016), na constituição curricular da Educação Infantil por meio da mediação pedagógica exercida por profissionais com formação específica em Educação Física.

Em agosto de 2016, realizamos um levantamento, por meio de contatos telefônicos e por correspondência eletrônica (*e-mail*) junto às Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras. Treze¹ dessas cidades, incluindo Palmas/TO, afirmaram contar com a presença do professor com formação específica em Educação Física atuando nas instituições públicas escolares da pequena infância.

Em Palmas/TO, os professores de Educação Física lecionam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) desde 2005. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação da capital tocantinense (Semed), atualmente, são 19 professores com essa formação que atuam nas turmas de zero a cinco anos de idade. Uma parte considerável trabalha em mais de uma unidade, pois a sua jornada

1 Belém/PA, Boa Vista/RR, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES. Importante frisar que esse quadro pode ter se alterado, tendo em vista que, em 2016, tivemos eleições municipais e isso pode ter gerado a assunção de novos prefeitos que, nem sempre dão continuidade às políticas públicas de seus antecessores.

laboral de 40 horas semanais é dividida em até dois CMEIs, porém nem todos tem a presença desse profissional devido ao pequeno número para atender toda essa demanda.

Diante desse cenário, defendemos a importância de se analisar como que os docentes de Educação Física, vinculados a Educação Infantil pública de Palmas/TO, compreendem a dimensão do jogo e da brincadeira em suas aulas, entendendo-os como dois dos principais elementos que caracterizam os objetos centrais com que lidam os profissionais da Educação Física no trabalho pedagógico desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica.

A intenção deste capítulo é problematizar essa compreensão por meio dos discursos docentes. É ouvir o que os professores dessa área de conhecimento, que atuam nos CMEIs da capital tocantinense, têm a dizer sobre as suas práticas pedagógicas mediadas pelo jogo/brincadeira.

2 | METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) para examinar as respostas de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Palmas/TO, à seguinte pergunta: Em relação aos jogos e as brincadeiras, como esses elementos são trabalhados nas suas aulas?

Bardin (2004) define Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 37).

Portanto, a Análise de Conteúdo (AC) permite compreender as vivências de determinados sujeitos, por meio da expressão discursiva de suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2004).

O ponto de partida da AC é a mensagem transmitida, seja ela escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. No caso específico desta pesquisa, as análises incidiram sobre as mensagens textuais, extraídas dos questionários entregues aos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Palmas/TO. Segundo Bardin (2004), as mensagens expressam significados e sentidos.

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas, antes, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (p. 36).

AAC focaliza a mensagem a fim de produzir interpretações sobre as características do texto, as causas e os efeitos da comunicação. Ela pode incidir sobre dois aspectos: um ligado aos sentidos que o receptor dá à mensagem e outro relacionado aos

sentidos dados pelo emissor. Nesta pesquisa, as análises ocorrerão sobre o sentido dos emissores (autores), ou seja, acerca dos elementos de comunicação textuais dos respondentes.

Franco (2007) discorre que, para proceder uma boa AC é preciso compreender o *conteúdo manifesto* ou o *conteúdo latente* das mensagens. As análises empreendidas neste trabalho focalizam os conteúdos manifestos para evitar uma reflexão baseada na projeção subjetiva. As interpretações apoiaram-se nos indícios capturáveis das comunicações emitidas.

O pesquisador retira das mensagens que trabalha os sentidos dos conteúdos manifestos, relacionando-os com outros dados, pois, de acordo com Franco (2007, p. 30), “[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido, até que seja relacionado a outros dados”. O vínculo entre diferentes mensagens, provenientes de variados estudos, deve ser mediado pela teoria, considerando o contexto em que essas mensagens foram produzidas. Minayo (2009) entende que, ao eleger as informações contidas nos trabalhos selecionados, o pesquisador estabelece a sua parcialidade, ou seja, a sua não neutralidade no tratamento dos dados, pois ele seleciona para analisar e correlacionar com a teoria aquilo que acredita ser relevante para contemplar o seu objeto de estudo. Neste artigo, consideramos como relevantes às informações que contribuem para pensar em uma perspectiva pedagógica para Educação Física com a Educação Infantil.

Compreendemos que o pesquisador “tira partido das mensagens”, quando coloca em evidência determinados aspectos discursivos, manipulando-os para inferir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto. Para Franco (2007) “[...] a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (p. 32).

As análises presentes neste capítulo estão baseadas nas respostas que os sujeitos atribuíram a questão mencionada acima. A interpretação dos dados também levou em consideração as produções acadêmicas da área sobre a Educação Física, em diálogo com as DCNEIs e a BNCC.

Nossa amostra é composta por nove professoras (47,4% do total de docentes da rede), que aceitaram participar deste estudo.² Todas elas receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os objetivos, os procedimentos e os riscos da pesquisa. A Tabela 1, a seguir, expõe as principais características das nossas colaboradoras:

Colaboradora	Idade	Titulação	Ano em que se formou em Educação Física	Tempo de atuação na Educação Infantil
PROFESSORA 1	44 anos	Especialista	2000	8 anos

² Por questões éticas de privacidade, seus nomes estão ocultos e serão mencionadas como Professora 1, Professora 2 e assim sucessivamente.

PROFESSORA 2	35 anos	Especialista	2009	7 anos
PROFESSORA 3	35 anos	Especialista	2004	3 anos
PROFESSORA 4	31 anos	Especialista	2008	7 anos
PROFESSORA 5	30 anos	Especialista	2009	1 anos
PROFESSORA 6	25 anos	Graduada	2013	4 anos
PROFESSORA 7	26 anos	Graduada	2013	4 anos
PROFESSORA 8	31 anos	Graduada	2008	7 anos
PROFESSORA 9	38 anos	Mestre	2004	8 anos

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Os autores.

Trata-se de um grupo heterogêneo de professoras, com diferentes tempos de formação, graus de instrução e de idade. Essa diversidade contribui para obtermos múltiplos olhares sobre a docência na Educação Infantil, a partir do trabalho pedagógico da Educação Física.

A produção dos dados ocorreu em abril de 2018, em uma formação promovida pela Semed que reuniu essas docentes e os pesquisadores. Nessa oportunidade, cada uma das participantes respondeu, por escrito, as perguntas supracitadas em um questionário estruturado que continha, além dessas questões, uma parte de identificação dos sujeitos em que eram inquiridos o nome, a idade, o sexo, a instituição em que se graduou, o último grau acadêmico, o ano em que ingressou na rede pública de ensino, o ano em que começou a atuar na Educação Infantil, a quantidade de vínculos que possui na rede municipal e a carga horária que trabalha na Educação Infantil.

A Imagem 1, abaixo, ilustra a nossa participação no encontro formativo com os professores da rede, que foi providenciado pela secretaria de educação no CMEI “Pequeno Príncipe”, situado na região norte da cidade.



Imagem 1 – formação continuada com professores de Palmas/TO

Fonte: Os autores.

A realização dessa formação foi um momento enriquecedor de compartilhamento de experiências. Além da exposição da pesquisa e dos resultados preliminares, discutimos aspectos ligados a presença da Educação Física na Educação Infantil e a secretaria de educação também estruturou uma apresentação que mostrava como o trabalho da Educação Física em Palmas/TO é desenvolvido, que foi conduzida por uma professora da rede.

Servimo-nos do *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013) para processar o conteúdo das respostas e apresenta-las graficamente por meio do recurso Nuvem de Palavras, que permite a sistematização de dados provenientes de *corpus* textuais amplos, evidenciando as palavras mais recorrentes no centro da nuvem e em maior tamanho, bem como colocando nas bordas em tamanho diminuto aquelas menos citadas.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Quando questionadas sobre a sua compreensão em relação aos jogos e as brincadeiras em contexto de aula de Educação Física nos CMEIs, as nove professoras participantes responderam da seguinte maneira:

A brincadeira está presente em todos os momentos. Tudo é brincar: brincar de correr, de saltar, de esconder, amarelinha, elástico, etc (PROFESSORA 1).

São trabalhados de forma lúdica com materiais estruturados e não estruturados. As crianças têm um momento de escolha das atividades. A criança brinca e joga, com e sem regras (PROFESSORA 2).

São trabalhados de forma lúdica. Nada é imposto por parte do professor, para que todos se sintam com vontade de participar (PROFESSORA 3).

São trabalhados de forma lúdica, através de músicas, contações de histórias, jogos, brincadeiras, estafetas, etc (PROFESSORA 4).

São trabalhados a partir da interação com as crianças, podendo ser adaptados a partir de sua realidade e suas opiniões (PROFESSORA 5).

O meu plano de curso é organizado da seguinte forma: De janeiro a julho trabalho jogos e brincadeiras, de agosto a dezembro atividades rítmicas e expressivas, palavras cantadas, cantigas de roda (PROFESSORA 6).

Os jogos e a brincadeira são a base das minhas aulas de Educação Física, a partir deles que são desenvolvidos os projetos, trabalhando elementos psicomotores e as habilidades básicas dos esportes (PROFESSORA 7).

Normalmente, de maneira interligada, apresento os jogos para eles vivenciarem brincando (PROFESSORA 8).

A criança estabelece um vínculo com tudo aquilo que se refere a brincadeira.

Por essa razão, todas as proposições estão relacionadas à brincadeira [livres e espontâneas] e ao jogo com colocação que respeite as regras (PROFESSORA 9).

Essas respostas foram inseridas no *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013), que produziu a seguinte Nuvem de Palavras:

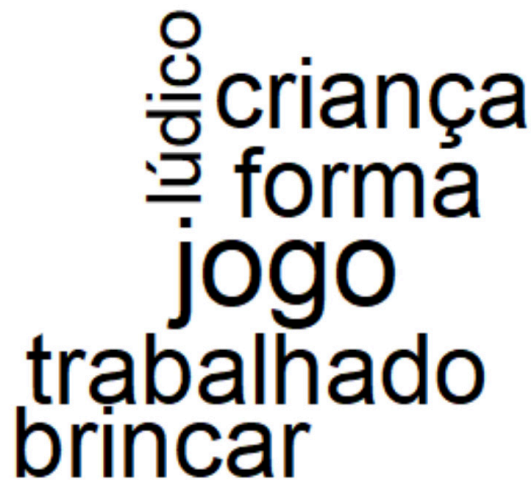


Figura 1 – Nuvem de Palavras formadas pelas respostas dos professores de Palmas/TO

Fonte: Os autores.

Os dados mostram que as palavras mais recorrentes nas respostas foram: Criança, Jogo, Brincar, Lúdico, Forma e Trabalhado. Com base na Nuvem e na transcrição das respostas, depreendemos que a dimensão lúdica permeia o trabalho com o jogo e a brincadeira, bem como criança é concebida como um sujeito central dessa mediação.

As respostas das professoras apontam que os Jogos e as Brincadeiras têm sido entendidos como uma oportunidade de potencializar a interação entre pares (criança-criança), as experiências significativas e, conseqüentemente, como oportunidade de ampliação do repertório cultural dos pequenos. Nesse sentido, com exceção da resposta proferida pela Professora 7, ao invés desses elementos da cultura infantil serem tratados como um meio para a aquisição de outras aprendizagens, de forma utilitarista, o jogo e a brincadeira passam a ter um fim em si mesmo, reforçando o seu caráter de direito social da infância.

Mello et al. (2016) consideram que tanto o jogo quanto a brincadeira, na Educação Infantil, se constituem como “[...] uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura” (p. 141). Esses autores criticam as propostas em que jogo/brincadeira se restringem a cumprir um papel na escola de estratégia metodológica para propiciar o desenvolvimento de determinadas habilidades, cognitivas ou motoras.

A perspectiva de jogo/brincadeira anunciada na maioria das respostas das professoras de Palmas/TO, converge com o que preconizam as DCNEIs, tendo em vista que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Barbosa (2018) sugere que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil utilizem das “pistas” deixadas pelas crianças para contextualizar os jogos e as brincadeiras escolhidos para serem trabalhados em suas aulas, explorando assim, suas potencialidades criativas e suas autorias. Isso fica bastante evidente, sobretudo, nas respostas das Professoras 2 e 5. Essa perspectiva é defendida pelo campo da Sociologia da Infância, pois compreende a criança como um sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização (SARMENTO, 2013).

Ao que parece, as professoras de Palmas/TO vêm concebendo esse papel mais ativo da criança nos processos de ensino-aprendizagem em que os jogos e as brincadeiras são os elementos centrais da mediação pedagógica. Em outras palavras, reconhecem os jogos e as brincadeiras como direitos de aprendizagem⁴ e não mais como meio para outras aprendizagens.

Por meio das respostas de nove professoras, percebemos que há uma compreensão por parte delas alinhada ao que, parte da produção acadêmica da área e dos documentos legais/pedagógicos nacionais vem defendendo enquanto perspectiva epistemológica acerca do jogo/brincadeira na Educação Infantil, qual seja, a de que esses elementos da cultura corporal são o objeto específico da Educação Física infantil e devem ser tratados como um fim em si mesmo, de modo que as crianças possam se apropriar desses elementos e que, ao brincarem e jogarem, possam se sentir mais crianças (MEELO et al., 2016; BARBOSA, 2018; MARTINS, 2018). Por esse ângulo, rejeita-se uma ideia comum de que jogo/brincadeira é reduzida a apenas uma estratégia metodológica, como um meio a se alcançar/desenvolver outras habilidades e aprendizagens, consideradas mais importantes.

Nos parece equivocado trabalhar apenas como um “meio”, como uma estratégia metodológica para atingir objetivos que estão além dele, como a socialização, o desenvolvimento motor, o favorecimento dos processos de alfabetização, dentre outros aspectos. Embora reconheçamos o potencial pedagógico dos jogos para atingir tais objetivos, quando pensamos em práticas pedagógicas centradas nas crianças, os jogos e as brincadeiras também devem ser considerados como “objetos de ensino”, ou seja, como capital cultural lúdico que as crianças precisam se apropriar para ampliar o seu direito de brincar. Os jogos e as brincadeiras contribuem para que as crianças internalizem a cultura humana, não de maneira passiva, mas imprimindo as suas marcas singulares, materializando o que Corsaro (2009) chamou de “reprodução interpretativa”.

Ressaltamos que essas manifestações culturais não são exclusividade da Educação Física. Aliás, as DCNEIs recomendam que todo o trabalho pedagógico

realizado com as diferentes linguagens seja mediado pelos jogos e pelas brincadeiras (BRASIL, 2013). Contudo, compreendemos que uma das contribuições singulares da Educação Física nessa etapa da Educação Básica, é justamente abordar o jogo para além de suas funções utilitaristas, ou seja, como objeto de ensino visando ampliar o repertório lúdico das crianças, potencializando as oportunidades para que elas ajam com autonomia e criatividade no contexto escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da centralidade que os jogos e as brincadeiras possuem nos processos educativos da primeira infância, percebemos a ampliação da presença do professor com formação específica em Educação Física atuando com crianças de zero a cinco anos de idade. Em Palmas/TO, essa realidade não é diferente e suscitou a nossa pesquisa para tentar compreender como os docentes dessa capital compreendem essa questão.

Os elementos jogo e brincadeira, centrais na constituição da cultura corporal de movimento infantil, têm sido encarados pedagogicamente diante de uma polarização entre a sua formatação como “meio de aprendizagem” e como “objeto de ensino”. A primeira é historicamente recorrente na nossa área e está ancorada na forte influência dos campos da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor (MARTINS, 2018). A segunda, por sua vez, vem sendo defendida em diversos estudos (MELLO et al., 2016) e prima pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, alicerçada nas contribuições da Sociologia da Infância e materializadas nas DCNEIs e na BNCC (MARTINS, 2018).

As respostas indicaram uma perspectiva de compreensão e atuação com os elementos dos jogos e das brincadeiras mais alinhadas ao que preconizam as DCNEIs e a BNCC, documentos mais atuais que balizam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa convergência com os documentos legais e pedagógicos, em certa medida, promove um distanciamento que consideramos adequado do modo como a mediação da Educação Física vem se estabelecendo majoritariamente no contexto da primeira etapa da Educação Básica.

A discussão sobre esse tema não se esgota neste trabalho. Ao contrário, ele precisa ser ampliado em investigações futuras que permitam analisar a compreensão de docentes de outros contextos sobre essa questão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FRANCO, M. L. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2007.

MARTINS et al. Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 29, n. 2, p. 59-79, ago./dez. 2016.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na Educação infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 41-56.

MELLO, A. S. et al. Educação infantil a e base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS TEMÁTICOS DE SAÚDE ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: SUPERFICIAL OU GENERALISTA?

Arnildo Korb

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

E-mail: arkorb@yahoo.com

Ana Júlia Sandri

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Andrieli Schmitz

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Tatiani Todero

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Saionara Vitória Barimacker

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Suellen Fincatto

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Adriane Karal

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Ana Luisa Streck

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Leila Zanatta

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

Danielle Bezerra Cabral

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC, Chapecó, SC, Brasil.

RESUMO: Objetivou-se identificar as fragilidades conceituais e pedagógicas de professores quanto as origens das doenças infecciosas, prevenção e formas corretas de tratamento. Teve-se como parâmetro os livros didáticos utilizados na rede municipal de Chapecó. Foi realizada uma pesquisa-ação com 21 professores das disciplinas de Ciências do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos, da Rede Municipal de Ensino. Eles responderem um questionário (via *google forms*) sobre conceitos contemplados estavam infecção, inflamação, microrganismos, relações harmônicas e desarmônicas, entre outros. Dos 21 respondentes, 95,2% (n=20) eram do sexo feminino e 4,8% (n=1) masculino. Em relação à escolaridade, 61,9% (n=13) possuíam somente graduação em Ciências Biológicas, 23,8% (n=5) graduação e pós-graduação *lato sensu* e 14,3% (n=3) mestrado em Ciências Ambientais. A média de tempo de atuação na área foi de 8 anos. Desenvolver a promoção da saúde nas escolas produzirá uma aprendizagem significativa e transformadora do estilo de vida dos educandos de forma a garantir o direito social, público e subjetivo da educação e saúde. A realização de ações de saúde dentro do âmbito escolar facilita o processo de sensibilização, melhora a assimilação e a capacidade na tomada de decisões. E, conseqüentemente, ameniza as vulnerabilidades na infância e na adolescência.

O Programa Saúde na Escola (PSE) contribui para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

PALAVRA-CHAVE: Promoção da Saúde nas Escolas; Extensão Universitária; Infecções Sexualmente Transmissíveis

TEACHERS' PERCEPTION ABOUT THE THEMATIC CONCEPTS OF HEALTH ADDRESSED IN TEXTBOOKS: SUPERFICIAL OR GENERALISTA?

ABSTRACT: The objective was to identify the conceptual and pedagogical fragilities of teachers regarding the origins of infectious diseases, prevention and correct forms of treatment. The textbooks used in the municipal network of Chapecó were used as a parameter. An action research was carried out with 21 teachers from the subjects of Sciences of the Elementary Education, from the sixth to the ninth year, of the Municipal Teaching Network. They answered a questionnaire (via google forms) about concepts contemplated were infection, inflammation, microorganisms, harmonic and inharmonic relations, among others. Of the 21 respondents, 95.2% (n = 20) were female and 4.8% (n = 1) male. In relation to schooling, 61.9% (n = 13) had only undergraduate degree in Biological Sciences, 23.8% (n = 5) undergraduate and post-graduate lato sensu and 14.3% (n = 3) Environmental. The average time in the area was 8 years. Developing health promotion in schools will produce meaningful and transformative learning of learners' lifestyles in order to ensure the social, public and subjective right to education and health. The implementation of health actions within the school environment facilitates the process of awareness raising, improves assimilation and the ability to make decisions. And, consequently, softens vulnerabilities in childhood and adolescence. The Health in School Program (PSE) contributes to the integral formation of students of the public basic education network through prevention, promotion and health care actions.

KEYWORDS: Promotion of Health in Schools; University Extension; Sexually Transmitted Infections

1 | INTRODUÇÃO

A educação é um processo constante de transformação do conhecimento e da realidade pela ação-reflexão humana (FREIRE, 2011). Desta maneira, essa influencia é influenciado pelas condições de saúde do indivíduo em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. A educação em saúde direcionada aos jovens é primordial, contudo as ações programáticas, em sua maioria, não são efetivas, pois não há uma aproximação dos serviços de saúde com as escolas. Portanto, os professores podem desempenhar um papel fundamental como mobilizadores sociais a partir de ações e práticas de Promoção da Saúde (PS) de forma a contribuir com a qualidade de vida dos educandos.

A escola é um dos alicerces da educação e da cidadania em que gestores

e professores promovem ocasiões e momentos educacionais em saúde individual e coletiva para promoção e prevenção de agravos à saúde (COSTA, 2017). O trabalho com saúde nas escolas é visto como um desafio na aprendizagem significativa e transformadora do estilo de vida dos educandos, no entanto, quando isso não é alcançado, ocasiona a não garantia do direito social a eles (BRASIL, 2013).

As políticas públicas relacionadas às áreas de saúde e da educação atuam como uma ferramenta para garantir o direito social, público e subjetivo dos aspectos educacionais e da saúde. Elas interferem não só na vida dos educandos, como também, abrangem às informações pertinentes aos familiares, a comunidade do entorno do espaço escolar (professores, corpo técnico, pais, familiares), bem como a sociedade num contexto amplificado (COSTA, 2017; ALONSO et al., 2017).

Dentre as políticas, destaca-se o Programa Saúde na Escola (PSE), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 6.286 de 2007 (BRASIL, 2007), tendo como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. E, também articula a educação com a atenção básica com o propósito de qualificar as políticas públicas brasileiras e desenvolver a cidadania (BRASIL, 2007). Objetivou-se identificar as fragilidades conceituais e pedagógicas de professores quanto as origens das doenças infecciosas, prevenção e formas corretas de tratamento, tendo como parâmetro dos livros didáticos utilizados na rede municipal de Chapecó.

2 | MÉTODO

Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada em setembro de 2018, na sede do curso de enfermagem da UDESC, em Chapecó. Houve a capacitação de 21 professores das disciplinas de Ciências do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos, da Rede Municipal de Educação de Chapecó, Santa Catarina.

A metodologia da pesquisa-ação tem como base os referenciais de Thiollent (2011), que se estrutura em 12 etapas da pesquisa, buscando, ao final, a intervenção por meio de ações coletivas entre entrevistados e pesquisadores. Por meio de questões, via *google forms*, buscou-se saber como os livros didáticos adotados na rede municipal de educação de Chapecó, contemplam os conceitos de infecção, inflamação, microrganismos, relações harmônicas e desarmônicas, entre outros. Todos aqueles conceitos tidos como essenciais e que propiciam, aos jovens, o entendimento para a promoção da saúde e prevenção de doenças, com a complexidade necessária para estes nas suas respectivas faixas etárias. O foco dessas atividades foi identificar as fragilidades conceituais nos livros e nos professores que influenciam nos processos de promoção da saúde e controle de infecções de modo que possam ser evitadas as infecções em jovens e adultos.

Após assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido os professores

responderam a um questionário utilizando-se para isto a ferramenta virtual do *google forms*. Essa ferramenta permite a criação de formulários personalizáveis com respostas curtas, de múltipla escolha, em parágrafo, *checkbox*, *grid* e entre outros (GOOGLE, 2017). Ao criar o formulário, esse deve rápido e responsivo, dentro da estrutura Google, mantendo um resumo das respostas em modelo gráfico para melhor visualização (GOOGLE, 2017; OLIVEIRA; JACINSKI, 2017).

Informações sobre o nível de formação e atualização dos professores foram necessárias e incluídas no questionário para identificar possíveis fragilidades na formação dos professores e necessidades para capacitações posteriores. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética e pesquisa em seres humanos da UDESC, sob parecer nº 2.799.958, 2018.

3 | RESULTADOS

Aceitaram responder ao formulário todos os 21 profissionais, destes 95,2% (n=20) eram do sexo feminino e 4,8% (n=1) do sexo masculino. Em relação à escolaridade, 61,9% (n=13) possuem somente graduação em Ciências Biológicas, 23,8% (n=5) possuíam graduação e pós-graduação *lato sensu* e 14,3% (n=3) pós-graduação *strictu sensu* (mestrado em Ciências Ambientais). Quanto ao tempo de atuação na área estabeleceu-se entre 6 meses a 24 anos, com uma média de 8 anos.

Em relação a prática, anual, em sala de aula, 80,9% (n=17) profissionais atuam com 6º, 7º, 8º e 9º ano, 4,8% (n=1) com 6º e 7º ano, 9,5% (n=2) com 6º, 7º, 8º, 9º ano e ensino médio e 4,8% (n=1) com 8º, 9º e ensino médio. Destes professores, 81% (n=17) nunca desempenharam atividades no ensino superior e 19% (n=4) exerceram.

Conforme tabela 1, é possível compreender como os temas relacionados às infecções são abordados nos livros didáticos, de acordo com os pesquisados (Tabela 1).

CATEGORIAS FORMADAS	TOTAL	%
Superficial, sucinta, simplificada	(n=7)	33,3%
Transmitida por microorganismos	(n=5)	23,8%
Conceito e ciclo das patologias	(n=3)	14,3%
Explicações gerais	(n=1)	4,8%
Características do agente transmissor	(n=1)	4,8%
Ação do organismo	(n=1)	4,8%
Relacionada a doenças	(n=1)	4,8%
Não abordado	(n=1)	4,8%
Não respondeu	(n=1)	4,8%

Tabela 1: Como são abordados pelos autores os temas relacionados às infecções

Ainda sobre a abordagem utilizada, foi mencionada a dificuldade em encontrar metodologias adequadas para trabalhar o assunto, pois não há interesse na leitura dos materiais disponibilizados aos alunos, em que 76,2% (n=16) dos professores afirmaram que o livro não possui qualquer tipo de orientação relacionada à abordagem pedagógica na temática com os adolescentes e, os outros 23,8% (n=5) afirmaram possuir.

Com relação ao que o autor das obras relaciona o tema infecção com a promoção da saúde, 38,1% (n=8) dos respondentes relataram que os livros trazem como ocorre a prevenção da infecção, entretanto não citam quais são essas formas. Por outro lado, 19% (n=4) citaram que os autores das literaturas em questão tratam esse assunto superficialmente e 9,5% (n=2) disseram que a promoção está diretamente ligada a vacinação como uma das formas para reduzir a transmissibilidade desses agravos.

Para 61,9% (n=13) dos professores, a linguagem utilizada no livro, principalmente no que diz respeito às formas de transmissão da doença se encontra adequada para o público jovem, 38,1% (n=8) discordam. Entretanto, ao serem questionados em relação a forma ideal com que o tema deveria ser abordado durante as aulas, emergiram as seguintes necessidades: utilização de linguagem menos científica; linguagem usual; uso de imagens e frases de efeito; uso de mais ilustrações; formas de prevenção em uma linguagem acessível; utilização de imagens e depoimentos em vídeo, visto que alunos e população em geral ao receber folder e cartilha jogam fora sem ler.

No que diz respeito a prevenção, 14,2% (n=3) dos professores evidenciaram a importância de se abordar os métodos de prevenção e incentivar o uso de preservativos. Já em relação a fase de contágio com a doença, elencou-se a importância em se conhecer quais são os grupos de risco, como fazer os exames, e de que forma ocorre a progressão da doença. Além de questões relacionadas ao preconceito e aos estereótipos e, quais são de fato as consequências para a vida, 23,8% (n=5) relataram a necessidade em associar o tema com a realidade dos alunos, inclusive, através de dados coletados da região.

Além disso, para 76,2% (n=16) dos professores, o conteúdo dos livros aborda parcialmente as orientações necessárias referentes a doença. Os outros 23,8% (n=5) acreditaram que o livro não possui conteúdo suficiente para suprir as necessidades de abordagem do conteúdo.

Uma das formas encontradas para superar a dificuldade em abordar determinados temas, como sexualidade, IST's, formas de prevenção, é formando parcerias com profissionais e serviços de outras áreas como instituições de ensino superior e saúde. Nesse sentido, 57,1% (n=12) afirmaram realizar essas parcerias e 42,9% (n=9) não. Aqueles que adotaram essa estratégia avaliaram essa parceria como positiva, seja pelas diferentes metodologias utilizadas ou pela influência que um profissional externo ao ambiente escolar possui. De acordo com os professores essas atividades não ficam restritas ao quadro e ao livro didático, mas utilizam o lúdico como uma estratégia mais efetiva para ensinagem. Destacou-se ainda nas falas, a realização de palestras,

exposição de materiais, documentários e oficinas.

Dentre as instituições e profissionais com quem essas parcerias são formadas, mencionou-se principalmente enfermeiros das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e agentes comunitário de saúde (ACS) do bairro 28,5% (n=6), e universidades 9,5% (n=2). De acordo com a maioria dos professores 23,8% (n=5) a iniciativa parte deles ou da escola. Em relação ao planejamento das atividades, a maioria referiu que as instituições parceiras organizam e ministram.

Para os professores, através dessas atividades de parcerias formadas, é possível reduzir a carência de informações que os alunos possuem. Os docentes percebem que os alunos possuem pouca ou nenhuma informação, alguns destes desconhecendo o próprio corpo. Além disso, através dessas atividades mostrou-se possível associar o que é abordado nos livros didáticos à realidade dos alunos ao expor dados das doenças no bairro e na cidade. Os professores relataram que o conteúdo do livro didático não traz atualizações sobre as infecções e, também não articula para o contexto atual do aluno. Desse modo, os professores que nunca trabalharam com as parcerias institucionais afirmaram ter o interesse, pois acreditam que essa articulação gera um aprendizado mais eficaz, tanto para si mesmos quanto para os alunos.

4 | DISCUSSÃO

De forma geral, as pesquisas com livros didáticos em Ciências são recentes nas áreas de Educação e Ensino (ROSA; MOHR, 2016). Em nosso estudo, os temas relacionados às infecções foram abordados nos livros de forma superficial, sucinta, simplificada (n=7, 33%), conceitual (n=3, 14,2%), generalista (n=1, 4,8%) e, entre outros aspectos. Considerando que o livro didático é o principal meio de aprendizado nas fases iniciais, os educandos tornam-se passivos, por não poderem participar do processo de formação escolar crítico e ativo, sendo que os assuntos abordados são brevemente expostos aos mesmos (BEZERRA; NASCIMENTO, 2015).

Sobre as metodologias ativas na educação escolar, Lima Filho et al, (2011) afirmaram que o ensino deve ser mais dinâmico, propiciando ao aluno um sujeito ativo na construção de seu conhecimento de forma a investigar e associar a realidade com a pluralidade de temas, em especial a infecção. A partir dessa reflexão, é possível inferir que, em oposição às experiências pedagógicas convencionais, baseado no conteúdo, hoje, requer, de cada docente, habilidades didáticas suficientemente eficazes baseadas no construtivismo (BORGES; ALENCAR, 2014), ou seja uma interação do conhecimento elaborado, tanto do professor como do aluno, com os problemas sociais vigentes (AZENHA, 2006). Cabe ao professor, primordialmente, a condução desse processo. Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, em novas competências e em alteração de concepções de forma a construir um novo ser docente, nas dimensões ética e política (BASSALOBRE, 2013). Há de considerar que as tecnologias, sejam as digitais, de informação e de comunicação, rompem

barreiras, em que os alunos têm acesso à informação em qualquer tempo e espaço (MAGALHÃES *et al.*, 2016).

De acordo com Gomes *et al.* (2015), a realização de ações de saúde dentro do âmbito escolar facilita o processo de sensibilização, melhora a assimilação e a capacidade de tomar decisões e, conseqüentemente, ameniza as vulnerabilidades na infância e na adolescência. As atividades educativas com adolescentes devem estimular o debate sobre temas de seu interesse, a partir do contexto social e cultural em que estão inseridos. Em nossos achados, ao relacionar infecção com promoção da saúde, os professores referiram que os livros abordam a prevenção de agravos à saúde (38,1%) e a promoção da saúde (9,5%). No entanto, a promoção da saúde é contextualizada pela vacinação como uma forma de reduzir a transmissibilidade da infecção.

Borges e colaboradores (2016) pesquisaram, entre os professores de ensino fundamental sobre a forma ideal contida no livro didático e revelaram que o mais importante seria o texto (verbal e imagens), formatação, qualidade e tipo das imagens. Em relação as metodologias pedagógicas, os professores expuseram que os recursos com vídeos, mapas conceituais, esquemas resumidos e saídas de estudo em ambientes externos das escolas, são os mais propícios para a aprendizagem significativa dos alunos. Ainda, os autores evidenciaram que o uso do livro não é a única ferramenta utilizada na ensinagem científica em sala de aula, mas um guia para nortear os professores no conteúdo a ser ministrado (BORGES, BASSO, FILHO, 2016).

Em nossos achados, 19% (n=4) dos professores referiram sobre a importância de relatar sobre os métodos de prevenção, como o uso do preservativo, nas escolas. Abordar a educação sexual aos adolescentes contribui na redução de agravos à sua vida pessoal e social. A escola, ambiente salutar para o desenvolvimento de sua autonomia cívica e legal, propõe uma preocupação na temática da educação sexual para extramuros da anatomia e fisiologia humana em sala de aula (CARNEIRO *et al.*, 2015). Diesel, Baldez e Martins (2017) defendem a ideia de que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido e com significado contextualizado. Inclui-se nesse aspecto a educação em saúde e principalmente a educação sexual, referido em nosso estudo.

Realizar educação em saúde com escolares nem sempre é uma tarefa fácil a ser realizada, pois os adolescentes possuem certas vulnerabilidades sociais. Entretanto, cabe ao professor usar a melhor metodologia que incentive esse adolescente a se interessar e a participar na promoção à saúde. Salienta-se a realização de ações educativas ou mesmo rodas de conversas que busquem obter uma boa relação com esse adolescente, para que não ocorra somente o repasse de informações (AMORAS; CAMPOS; BESERRA, 2015), mas que sejam sujeitos ativos da sua aprendizagem, em que o conhecimento prévio ancore na atribuição de significados para novas informações, dinamizando em novo significado do conhecimento apreendido (MOREIRA, 2012).

A escola sendo o principal ambiente para o desenvolvimento de relações, do senso crítico e político e para construção de valores pessoais e maneiras de conhecer e viver em sociedade merece uma atenção maior quanto à educação em saúde (COSTA, 2017). É necessário nesse sentido, que a escola implante práticas educativas em seus planos de ensino, enfatizando a temática sexualidade, pois muitos só recebem informações pelos meios de comunicação, pela mídia, amigos e vizinhos, sendo que em muitos casos são repassadas erroneamente, sendo obsoleto a informação adequada sobre a sexualidade e a prática de sexo seguro (COSTA, 2017).

De acordo com 76,2% (n=16) dos professores participantes, o conteúdo dos livros aborda parcialmente as orientações necessárias referentes às ISTs. Considerando o desconhecimento dos alunos quanto ao assunto, torna-se fundamental que os professores e escola auxiliem-nos a compreender melhor esse universo (LOPES; DEFANI, 2016)

A formação de parcerias com profissionais e serviços de outras áreas como instituições de ensino superior e saúde é uma estratégia salutar para discutir temas como sexualidade e formas de prevenção e tratamento das ISTs, sendo que 57,1% (n=12) dos professores afirmaram realizar essas parcerias e 42,9% (n=9) não. As iniciativas de educação em saúde voltadas à criança e ao adolescente no âmbito escolar permite, aos profissionais de saúde a percepção do seu papel social de educador, e esse vínculo entre escola e unidade de saúde contribui para que os participantes transformem a informação científica em comportamentos saudáveis (GOMES *et al* 2015).

Como iniciativa ministerial de integração e articulação permanente entre as políticas de educação e de saúde, foi criado o Programa Saúde na Escola, em 2007, que visa ampliar as ações de saúde dirigidas aos alunos da rede pública de ensino, as redes públicas básicas de saúde e da educação de forma articulada, contribuindo para a formação integral dos estudantes e desenvolvendo ações de prevenção, promoção e assistência à saúde (SOUSA; ESPERIDIÃO, MEDINA, 2017).

Além disso, houve um estudo nacional, em 2015, que objetivou avaliar a realização de ações de educação em saúde nas instituições de saúde que aderiram ao Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB), sendo evidenciado que as ações direcionadas para promoção da saúde sexual e reprodutiva são as mais realizadas nas cinco regiões federativas. Entretanto, os adolescentes ainda têm se exposto às IST/HIV, pelo uso inadequado e dificuldade no acesso aos métodos contraceptivos, relacionado ao conhecimento incipiente desses educandos (MACHADO *et al*, 2015).

Portanto, a atuação do enfermeiro na escola é determinante para a promoção em saúde, pois gera e estimula ações educativas por meio de discussões, debates técnicos e expõe sua perspectiva nos processos de saúde e doença, além de estreitar as relações entre os profissionais da educação e da saúde. O enfermeiro torna-se responsável pelo cuidado escolar, atentando para os problemas encontrados e

propondo condutas adequadas para o meio escolar (RASCHE; SANTOS, 2013).

5 | CONCLUSÃO

Os livros didáticos são ferramentas fundamentais para orientar os professores no conteúdo que será exposto em sala de aula, bem como dar suporte aos alunos no ambiente extraclasse. Entretanto, nota-se que existe uma fragilidade na forma com que os conteúdos se organizam e são disponibilizados, principalmente aqueles relacionados à saúde. A presente pesquisa evidenciou que os professores necessitam de um material com conteúdo de infecções e promoção da saúde de forma mais dinâmica e interativa, haja vista que esta foi uma dificuldade relatada pelos mesmos.

Uma forma possível para superar essas fragilidades, sugere-se a articulação entre editoras e professores para elaborar materiais didáticos que atendam as demandas dos educandos de forma satisfatória, pois essas lacunas são percebidas no cotidiano de trabalho. Além disso, é fundamental fortalecer, ainda mais a relação entre instituições de saúde e escolas, que já se mostra exitosa, e incluir esses profissionais de saúde no processo de elaboração dos materiais didáticos, haja vista que os mesmos vivenciam o processo saúde-doença de forma cotidiana. Sugere novas investigações para elucidar, ainda mais, as lacunas dos materiais didáticos de ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem no Brasil, pois além de uma análise das fragilidades no processo de ensinar, a visão do educando permitiria conhecer questões que podem não ser percebidas pelos professores no processo de aprender.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L., ALTOÉ, N., BEZERRA, A., FERREIRA, A. P., MARINHO, J. M., SEABRA, M., e DIAS, V. A dissonância entre o dever objetivo de cuidado e as políticas públicas de saúde voltadas à educação escolar. **Journal of Social Pedagogy**, 4(2), 2017. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/84>. Acesso em: 10 nov. 2018.

AMORAS, B. C., CAMPOS, A. R., e BESERRA, E. P. Reflexões sobre vulnerabilidade dos adolescentes a infecções sexualmente transmissíveis. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, 8(1), 163-171, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 15 out. 2018.

AZENHA, C. L. Do nome ao verbo ou desejo e leitura. 2006. 152p (Dissertação). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100015. Acesso em: 10 nov 2018.

BASSALOBRE, J. N. Ética, responsabilidade social e formação de educadores. **Educação em Revista**, 29(1), 311-317, 2013. Acesso em: 15 out. 2018.

BEZERRA, R. G., e NASCIMENTO, L. M. C. T. O uso do livro didático de ciências por alunos do ensino fundamental de formosa, goiás. **Revista Lugares de Educação**, 5(11), 133-146, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/19946/pdf_1. Acesso em: 10 nov 2018.

BORGES, R. M. R., SOUZA Basso de, N. R., e ROCHA, J. B. Propostas interativas na educação científica e tecnológica. EDIPUCRS, 2008. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/12101/2/A_problematizacao_necessaria_no_ensino_de_Ciencias_e_o_livro_didatico.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

BORGES, T. S., ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, 3(4), 119-143, 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 10 nov 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola-PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d6286.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Projeto Olhar Brasil. In: SAS. **Ministério da Saúde**, 2013. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/folder/projeto_olhar_brasil.pdf >. Acesso em: 10 nov 2018.

CARNEIRO, R. F., SILVA, N. C. da; ALVES, T. A., BRITO, D. C. de., OLIVEIRA, L. L. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, 14(1), 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 15 out. 2018.

COSTA, M. L. A. Promoção da saúde no ambiente escolar: percepções e práticas dos docentes de ensino fundamental de escolas públicas, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4116>> Acesso em: 10 nov 2018.

DIESEL, A., BALDEZ, A. L. S., MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 15 out. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1997.

GOMES, A. M., SANTOS, M. S, FINGER, D., ZANITTINI, A., FRANCESCHI, E. V., SOUZA, J. B. de; SILVA, D. J da . Refletindo sobre as práticas de educação em saúde com crianças e adolescentes no espaço escolar: um relato de extensão. **Revista Conexão UEPG**, 11(3), 332-341, 2015. Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/conexao/article/view/7592>. Acesso em: 10 nov 2018.

LIMA FILHO, F. D. S., CUNHA, F. P., CARVALHO, F. S., SOARES, M. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer, Goiânia**, 7(12), 166-172, 2011.

LOPES, E. M.; DEFANI, M. A. O papel do professor de ciências no trabalho de prevenção das dst's (hiv) na escola. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Governo do Estado do Paraná**, v. 01. 2016k Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_uem_edmeamarizalopes.pdf. Acesso em: 10 nov 2018.

MACHADO, M. D. F. A. S., GUBERT, F. D. A., MEYER, A. P. G. F. V., SAMPAIO, Y. P. C. C., DIAS, M. S. D. A., ALMEIDA, A. M. B. D., CHAVES, E. S. Programa saúde na escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, 25(3), 307-312, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822015000300009&script=sci_arttext&lng=pt.. Acesso em: 15 out. 2018.

MAGALHÃES, R. D. C. B. P., RAFFIN, F. N., SANTOS G. dos, L., AZEVEDO, A. F de. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 13(31), 2017. Doi: 10.21713/2358- 2332.2016.v13.1251. Acesso em: 10 nov 2018.

OLIVEIRA, G. W. D. B., JACINSKI, L. Desenvolvimento de questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms (Bachelor's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná), 2017. Disponível em: < <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/8339>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SCHMITT R, A., SANTOS S M. D. S. Enfermagem escolar e sua especialização: uma nova ou antiga atividade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(4), 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000400022. Acesso em: 10 nov 2018.

D'AQUINO, M. Seleção e uso do livro didático: um estudo com professores de Ciências na rede de ensino municipal de Florianópolis. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), 2016. DOI - 10.1590/1983-21172016180305. Acesso em: 15 out. 2018.

SOUSA, M. C. D., ESPERIDIÃO, M. A., MEDINA, M. G. A intersectorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, 22, 1781-1790, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232017002601781&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov 2018.

THIOLETT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

OS BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS DA CORRIDA DE RUA

Gilcimar Fonseca Siqueira

Graduando do curso de Educação física
Licenciatura Universidade Vale do Rio Verde
– Unincor, campus Pará De Minas. E-mail
gilcimar1055@gmail.com

Ítalo Mateus Dantas Pinto

Graduando do curso Educação Física Licenciatura
da Universidade Vale do Rio Verde – Unincor,
campus Pará De Minas. E-mail italo09dantas@
hotmail.com@gmail.com

José Araújo Souza

Mestre em Educação, Docente do Curso de
Educação Física Licenciatura da Universidade
Vale do Rio Verde Unincor, campus Pará De
Minas. E-mail prof.jose.souza@unincor.edu.br

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo analisar os estudos de outros autores sobre onde e quando surgiram as corridas de rua, e como se desenvolveu durante a sua história. procurou analisar de forma clara os diversos benefícios e malefícios derivados desse esporte, assim mostrando fatores motivacionais que levam os adeptos a prática, reforçando a ideia de ter uma boa orientação antes desta atividade física. O presente trabalho foi realizado através de revisão de literatura de artigos e monografias por intermédio de banco de dados principalmente do Google acadêmico dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Corrida de Rua.

Benefícios. Malefícios.

THE BENEFITS AND PITFALLS OF STREET

ABSTRACT: This study aimed to analyze the studies of other authors on where and when the street races appeared, and how it developed during the history of this athletic modality. He sought to analyze clearly the various benefits and harms derived from this sport, thus showing motivational factors that lead the practitioners, reinforcing the idea of having a good orientation before this physical activity.

The present work was carried out through literature review of articles and monographs through a database mainly of Google academic, among others.

KEYWORDS: Street. Racing. Benefits. Malefictions.

1 | INTRODUÇÃO

Uma modalidade esportiva cuja prática tem se popularizado é a corrida de rua, considerada um fenômeno sociocultural e contemporâneo. Essa apresenta-se como uma das modalidades com grande número de adeptos, tanto pela facilidade em sua prática, como pelos benefícios para a saúde e o baixo custo. Corrida de rua gera adaptações positivas fisicamente, tais como: redução do batimento cardíaco de

repouso (coração eficiente), redução de peso corporal (massa gorda), além do menor risco de se contrair doenças relacionadas com a hipocinesia (hipertensão, aumento de peso, doenças coronarianas, infarto, aterosclerose). Outros aspectos também são melhorados com a prática da corrida, como por exemplo: melhora no nível de estresse, diminuição da ansiedade, combate a depressão e melhor desempenho sexual.

OBJETIVO GERAL

Pesquisar e analisar os benefícios, malefícios e a orientação adequada para os praticantes da corrida de rua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os benefícios ocasionados pela prática da corrida de rua, verificando os fatores que acarretam os malefícios em torno dessa modalidade, e também mostrar que, a orientação adequada é de extrema importância para a execução desta atividade física.

JUSTIFICATIVA

Com o aumento massivo de inúmeros participantes em corridas de rua, atualmente surge diversos grupos com intuito de obter uma prática saudável e regular de atividade física ou treinar para provas competitivas, assim levando esta modalidade para o treinamento desportivo. Portanto, transfigura-se relevante a revisão literária, acerca desse tema, mostrando os benefícios, malefícios e a importância de uma boa orientação para uma atividade física saudável.

DESENVOLVIMENTO

As corridas de rua vêm atraindo muitos adeptos, o que torna essa modalidade esportiva cada vez mais popular apresentando, atualmente, um rápido crescimento do número de praticantes (OLIVEIRA et al, 2015).

De acordo com Cogo (2009) entre as inúmeras possibilidades, a prática da corrida é uma ótima opção que se mostra para o público fisicamente ativos ou sedentários, visto que, além da prática benéfica a saúde, com um bom par de tênis os resultados podem ser vistos em um pequeno período de tempo: diminuição e controle do estresse, do percentual de gordura corporal, melhora da qualidade do sono, diminuição do colesterol ruim, eficácia no controle do diabetes, dentre outros benefícios, com isso diversos autores e especialistas desta área afirmam que, a prática de exercícios físicos ou de esportes com regularidade traz benefícios para os

seus adeptos.

Martins (2009) fala que

Sendo assim a prática de atividade física pode ser considerada uma forma de lazer ou aproveitamento do tempo ocioso, onde além de propiciar uma sensação de bem estar, contribui de forma positiva para os aspectos fisiológicos, provocando mudanças de forma benéfica no corpo.

Gonçalves(2007) diz que, se tratando do desportista amador preocupação é ainda maior, pois, apesar de ser uma atividade física (corrida de rua) pode proporcionar vários aspectos positivos para melhora, e não podemos esquecer que este tipo de atividade física, mal orientada, pode ocasionar lesões. Os locais mais comuns de lesões em corredores são joelho, pernas, tornozelos, planta do pé, além de lesões menores, como calos, bolhas, e cãibras, além de outras complicações que pode colocar em risco a saúde do desportista praticante e até mesmo levar à morte devido às complicações cardiovasculares. Dessa forma, acredita-se que os adeptos conhecendo essas informações eles tomam mais cuidado nas suas corridas.

HISTÓRIA DA CORRIDA DE RUA

No entender de Oliveira, Júnior Coelho (2011) o atletismo (do grego athlos: combate) é de todos os esportes o mais antigo, descende diretamente dos jogos que os gregos organizavam há mais de 2700 anos na cidade de Olímpia, na Grécia.

Conforme a confederação Brasileira de Atletismo/CBAAt, o atletismo conta a história esportiva do homem no planeta, sendo considerado esporte-base porque sua prática corresponde a momentos naturais do ser humano: andar, correr, saltar, lançar.

Laigret (2000), apud Oliveira, Junior, Coelho, (2011) ainda comentam que, o homem pré-histórico já fazia atletismo, ele corria, saltava, superava obstáculos, lançava armas e objetos, sempre com o objetivo de sobrevivência, o que hoje é competição.

Zannata, (2009), também fala que

“A corrida faz parte dos movimentos naturais do ser humano, uma vez que desde o surgimento do homem, este teve necessidade intuitiva de correr, saltar, e arremessar para assinalar a sua sobrevivência nos tempos primitivos, em que o homem dependia de sua força, resistência e velocidade para permanecer vivo”.

Destaca Oliveira (2006), apud, Syllos (2008) que a maratona teve surgimento com um guerreiro da Grécia antiga que, segundo a história, perdeu sua vida após fazer um percurso de 40 km, entre as cidades de Maratona e Atenas, na Grécia, Este corredor foi Pheidíppides que percorreu esse trajeto para levar a informação da conquista grega contra os persas, em 490 anos antes de Cristo, mas não era somente Pheiddipedes que corria, já que a preparação para ter uma aptidão física era de extrema importância para o exército de Atenas, então foi devido à corrida que eles conquistaram a vitória sobre os Persas em Maratona.

Uma das primeiras maratonas das olimpíadas foi realizada no ano de 1896, em

seu percurso original, seu vencedor foi Spiridon Louis com o tempo de 02:58:50 h, fazendo a média de 4min28sec por quilômetro (Syllos, 2008).

O queniano Dennis Kimetto quebrou o recorde mundial ao vencer a maratona de Berlim, na Alemanha. Kimetto completou o percurso de 42,195 quilômetros no tempo de duas horas, dois minutos e 57 segundos 28 de set de 2014. (Revista Veja, 2014).

A maratona é a mais longa, desgastante e uma das mais difíceis e emocionantes provas do atletismo olímpico, assim sendo disputada na distância de 42,195 m desde 1908, e é uma modalidade olímpica que existe desde os primeiros Jogos Olímpicos Modernos, sendo considerada a prova mais tradicional dos Jogos, (Frizzo 2006).

O autor Dallari (2009), fala que, desde então surgiram muitas provas, cuja metragem era aproximadamente de 40 km. Surgiram e foram continuando o mesmo autor disputadas: a maratona de Boston, por exemplo, foi criada em 1897, teve 15 participantes e vem sendo disputada até os dias atuais, onde o número de inscritos chegou a 21.948 pessoas em 2008.

A corrida é um esporte praticado de maneira semelhante à atual desde o início do século XX e ressalta ainda que essa atividade teve um crescimento tanto no que diz respeito ao número de praticantes quanto ao número de eventos, o que levou a sua disseminação por todo o mundo a partir da década de 1970, ainda o autor afirma que exemplo é o da maratona de São Silvestre, criada em 1924 e que desde então acontece todo ano, sempre no dia 31 de Dezembro. No início era disputada somente por brasileiros, mas os atletas deveriam se classificar em uma prova seletiva ou serem representantes de um dos estados do país. Em 1945 as inscrições de sul-americanos passaram a ser aceitas, fazendo com que a prova passasse a ser de âmbito internacional. Essa ideia se reforçou ainda mais a partir de 1947, ano em que se deu a participação de atletas do mundo todo nessa prova, (DALLARI 2009).

Conforme Oliveira (2009) seguido a esse evento, mais especificamente dois anos depois, acontece à primeira edição da Volta Internacional da Lagoa da Pampulha e que se tornou, uma prova preparatória para os atletas que vão disputar a São Silvestre.

O atletismo é uma modalidade esportiva olímpica que faz grande sucesso no mundo todo. Afirma ainda que o número de adeptos da corrida praticada em ruas e avenidas está aumentando progressivamente, sem depender do objetivo a ser alcançado pelo indivíduo para através da realização dessa pratica, qualidade de vida ou competição, (OLIVEIRA et al, 2015). No caso dos adeptos que tem o intuito de melhorar suas condições físicas e saúde, Fredericson e Misra (2007, apud Pereira, 2010) afirmam que, a procura pela corrida se dá devido à facilidade da prática e do baixo custo para o praticante.

Segundo Noronha (2011), a corrida de rua é uma modalidade esportiva de grande destaque sociocultural contemporâneo, um evento de característica esportiva que carrega inúmeros significados.

A competição existe e reúnem milhares de pessoas, as empresas organizam eventos, prestam serviços, patrocinam atletas e provas (DALLARI, 2009). As corridas

existem há séculos, mas ao longo do tempo se transformou e hoje, fala-se de corridas de ruas de formas distintas de uma mesma atividade física (NORONHA, 2011).

Oliveira et al.(2015) fala que

A corrida pode receber qualquer pessoa saudável e que busque uma atividade sem grandes limitações de espaço pode ser realizada tanto ao ar livre quanto na esteira em dias de chuva e o corredor iniciante não precisa ter uma habilidade específica, basta apenas o interesse em assumir um compromisso com o bem estar.

Touraine (2007), afirma que, a participação das mulheres no universo das corridas, onde predomina a categoria masculina é crescente e recente. E que, essa mudança foi marcada por uma americana que, em 1967, participou da maratona de Boston se passando por homem, quebrando com isso o tabu de que as mulheres não possuem força e para correr a maratona.

Ramos (2011), ressalta que, a prática esportiva é importantíssima para as pessoas de todas as idades, todo mundo já sabe. E portanto conclui ainda que já está comprovado que a pratica no âmbito esportivo com regularidade traz vários benefícios para a saúde, além de melhoria na qualidade de vida.

Weineck (1991), *apud* Salgado (2005) afirma que

As corridas de rua vêm atraindo muitos adeptos o que torna essa modalidade esportiva cada vez mais popular apresentando, atualmente, um rápido crescimento do número de praticantes. Acredita-se que este fato se deve a peculiaridades como: ser acessível a toda população apta, demandar baixo custo para os organizadores, assim como para o treinamento e a participação, caracterizando-se como uma atividade física popular ou de massa.

De acordo com Cogo (2009), entre as inúmeras possibilidades, a pratica da corrida é uma ótima opção que se mostra para esse público, visto que, além da prática benéfica a saúde, com um bom par de tênis os resultados podem ser vistos em um pequeno período de tempo: diminuição e controle do estresse, do percentual de gordura corporal, melhora da qualidade do sono, diminuição do colesterol ruim, eficácia no controle do diabetes, dentre outros benefícios, com isso diversos autores e especialistas desta área afirmam que, a prática de exercícios físicos ou de esportes com regularidade traz benefícios para os seus adeptos.

INTERESSE PELA CORRIDA

Martins (2009), destaca que é interessante ressaltar que, atualmente os meios de comunicação são os grandes responsáveis pelas informações sobre esses agravantes. E ainda, de um tempo pra cá, devido à preocupação com uma melhor qualidade de vida, a mídia têm salientado orientações sobre a prática de atividades físicas para manutenção e promoção da saúde. Com isso muitas pessoas passaram a praticar qualquer tipo de atividade física, sempre se atentando para uma melhora na qualidade de vida, aliando à promoção da saúde além de inúmeros benefícios.

Sendo assim a prática de atividade física pode ser considerada uma forma de lazer ou aproveitamento do tempo ocioso, onde além de propiciar uma sensação de bem estar, contribui de forma positiva para os aspectos fisiológicos, provocando mudanças de forma benéfica no corpo.

Assim sendo as atividades físicas alcançam níveis bastante satisfatórios de desempenho físico, gerando autoconfiança, satisfação, bem-estar psicológico e interação social, (MARTINS, 2009).

Já Gonçalves (2007), afirma que um bom convívio com os praticantes dessa modalidade e recepção dos mesmos, faz com que os adeptos, apresentem um grande índice de satisfação e participação nessa atividade física.

Na atualidade as pessoas estão cada vez mais preocupadas com a obtenção de uma prática saudável, sendo esses praticantes derivados de países desenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo em vista que na maioria dos casos o fator principal é o sedentarismo sendo ele um grande agravante para surgimento de várias doenças, como; cardiovasculares, obesidade, hipertensão arterial, diabetes millitus tipo II, osteoporose, dores nas costas e até alguns tipos de câncer, (MELO 2012).

O sedentarismo tem levado à chamada doença do século: a hiposinestesia. Esse sintoma da sociedade moderna, ao levar os homens a uma perda da qualidade de vida, fez com que esses homens percebessem a valorização da vida. E foi na busca dessa valorização da vida que surgiu a necessidade de um aproveitamento mais adequado do ócio de do tempo livre de trabalho, TUBINO,1987 p .56, apud (MELO, 2012).

Mediante dos fatores, observamos que a maioria das pessoas estão cada vez mais preocupadas com a manutenção de uma vida saudável e a prevenção de doenças, adquirindo bons hábitos no seu dia a dia, buscando uma melhor alimentação e a prática de exercício como lazer, preocupando-se mais com o meio ambiente, aproveitando o seu tempo livre para melhorar sua qualidade de vida, (MELO 2012).

O interesse pela busca da prática da corrida de rua, no Brasil vem aumentando de forma massiva no decorrer dos últimos anos, mesmo assim os adeptos não foram centro de pesquisas (PAZIN et al.2008).

Oliveira et al.(2008) aborda que:

Por outro lado, muita informação tem sido publicada chamando atenção para o efeito benéfico do exercício físico, no sentido de assegurar condições de bem estar físico, psicológico e social ao seu praticante. É crescente a importância da promoção da saúde nas nossas sociedades, e as pessoas começam a entender o papel preventivo do exercício.

Os grupos de corrida desta prática tem suas inspirações ligadas aos seus prazeres, e não somente a motivações voltadas a estética corporal, (DUMITH et al, 2008).

Discorrendo então sobre a aparência do corpo, enxergarmos que os benefícios desta modalidade são muito perceptíveis quando falamos de perca e gestão do peso corporal, e também estamos no tempo que, a sociedade tem seus padrões de beleza

estética controlados pelos meios de comunicação em massa, assim notamos que diversas pessoas tem a obsessão por tal padrão estabelecido pela mídia, (AMORIM, 2010).

O fator de beleza corporal, têm diversos estudos em outros esportes, como exemplo a musculação, onde este princípio estético serve de motivação para os praticantes, (FURLAN 2014).

FATORES DOS BENEFÍCIOS DA CORRIDA DE RUA

Heinrich (2002), apud Scalco(2010) diz que

Em princípio, qualquer um de nós pode se tornar um atleta quando o esporte é a corrida de rua. As exigências, de modo geral, são poucas: um bom estado de saúde, um par de tênis e disposição. Tais facilidades ilustram a tentativa de uma primeira explicação acerca de um fenômeno que cresce a cada dia: os corredores de rua.

O início pela busca da prática da corrida de rua, é em decorrência de muitos fatores, que vem da busca de uma vida saudável e a cultura estética do corpo, a interação em grupos sociais, sair do estresse do dia a dia, busca por atividades prazerosas ou competitivas, assim na competição ser bem classificado se tornou chamativo, com isso são criadas muitas provas com diversos tipos de premiações em dinheiro ou pela obtenção de patrocinadores, (SALGADO, MIKAHILL, 2006).

A corrida e a caminhada são as formas de práticas esportivas mais comuns. Relatos do autor e há alguns anos a prática esportiva da corrida de rua tem se aumentando cada vez mais entre a população brasileira, ela se tornou um esporte regular para um importante número de adeptos das mais variadas classes sociais de idades e de ambos os sexos, (PEREIRA, LIMA ,2011).

A ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA

Para começar alguma prática de atividade física, é de extrema importância se precaver e tomar atitudes para a prevenção de malefícios que podem ocorrer na atividade, e também para ter uma melhora nos resultados positivos, como por exemplo, realizar avaliação médica e exames clínicos para analisar as condições do indivíduo. Essas orientações se dão pelo fato do benefícios ocasionados por esta prática e uma orientação adequada tem que estar em primeiro plano para os adeptos, (MELO 2012).

Martins (2009, p.56), conclui que:

Podemos também citar alguns fatores importantes para o bem estar: atividades físicas adequadas; boa saúde, bom nível socioeconômico, alimentação apropriada, grau de interação social, estado conjugal, familiar e afetivo, moradia, disponibilidade de transportes e de bom atendimento e serviço de saúde, com profissionais, exames e medicamentos.

As causas relativas ao empenho pessoal para executar atividade física são: Controle do Estresse; Saúde; interação social;

Competitividade; Estética e Prazer, (BALBINOTTI et.al ,2007).

Nahas(2006), reafirma que na atualidade, vivemos uma epidemia de estresse em nossa sociedade, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 90% da população mundial apresenta esta doença, que acompanha o indivíduo em todo seu dia, seja durante o trabalho, no seu transporte, e até mesmo em sua casa, por estes motivos Continuando o autor Nahas (2006) faz uma correlação desses altos níveis de estresse com a diminuição nos níveis de qualidade de vida da atual sociedade, pois, para ele o estresse acaba intervindo direta e indiretamente na qualidade de vida do indivíduo.

Controle do Estresse” é o fator no qual se avalia em que nível a pessoa se utiliza do esporte regular como forma de controlar a ansiedade e o estresse da vida cotidiana (BALBINOTTI et.al 2008).

Fica clara a importância do controle de estresse para qualquer indivíduo que busque uma melhor qualidade de vida, defendendo as interações sociais, a sensação de competência e a melhoria da condição física que o esporte proporciona a seus praticantes, aumentam as sensações de bem estar, sendo assim tornando-se um exímio aliado ao controle desta epidemia mundial Capdevilla et al. (2004).

A saúde é um dos fatores mais importantes que determina qual o nível do praticante e se utiliza da atividade regular desta modalidade como forma de promoção da saúde e da prevenção de doenças ocasionadas por pessoas que adotam uma vida sedentária, (BALBINOTTI et al., 2007).

Além disso (FONSECA 2000), afirma que o esporte contribui para o bom desenvolvimento e social da moral nos indivíduos, em virtude da sua característica militar, com dizendo o autor regras pré-determinadas que acabem por fazer com que o próprio indivíduo se polície em suas atitudes e, principalmente quando o esporte trata-se de uma modalidade e de sociabilidade, em que além de policiar-se, o indivíduo deve tomar o devido cuidado para não infringir as regras referentes aos outros praticantes.

De acordo com (DE ROSE JR, 2002) competir significa enfrentar situações desafiadoras que provoquem sentimentos antagônicos nos indivíduos.

(BALBINOTTI et al.2007), ressalta que, além disso, competitividade é o fator que avalia em que nível o indivíduo utiliza a modalidade esportiva como forma de manifestação de aspectos relacionados ao vencer, sugerindo uma sensação de superioridade e/ou de destaque em um determinado esporte.

Mendonça (2007) apud Furlan (2014), fala que em nossa sociedade moderna temos observado a busca um por um “padrão físico”, Mendonça afirma que a “busca pela perfeição da forma física parece universal”, e por isso a maioria dos indivíduos nunca está satisfeita com seu corpo.

A estética é o fator motivacional que avalia o nível no qual o indivíduo se utiliza da prática regular de esportes como forma de se obter ou manter um corpo que seja

considerado atraente e aprovado pela sociedade em que o mesmo está inserido, (BALBINOTTI2007).

Além disso de acordo com (BALBINOTTI, 2007) prazer é o fator relacionado à sensação de bem estar, de diversão e a satisfação que a prática regular do esporte proporciona o autor fala. A busca pela prática esportiva está diretamente ligada à busca pela sensação de bem-estar e prazer. Essas sensações por sua vez estão relacionadas à motivação intrínseca.

Tubino, (1987, p.56) apud Melo(2012) Afirma que.

O sedentarismo tem levado à chamada doença do século: a hipossinestesia. Esse sintoma da sociedade moderna, ao levar os homens a uma perda da qualidade de vida, fez com que esses homens percebessem a valorização da vida. E foi na busca dessa valorização da vida que surgiu a necessidade de um aproveitamento mais adequado do ócio de do tempo livre de trabalho.

Uma modalidade esportiva cuja prática tem se popularizado é a corrida de rua, considerada um fenômeno sociocultural contemporâneo. Essa “apresenta-se como uma das modalidades com grande número de adeptos, tanto pela facilidade em sua prática, como pelos benefícios para a saúde e o baixo custo” Paluska (2005, apud FERMINO et al., 2009, p. 39).

Além disso, de acordo com Dallari (2009), a corrida de rua é um esporte praticado de maneira semelhante à atual desde o início do século XX e sua atividade teve um crescimento tanto no que diz respeito ao número de adeptos.

Fixx (1977)apud Gonçalves (2007) dala que

A corrida de Rua, pode proporcionar principalmente para um sedentário que, muitas vezes, corre pelo prazer e busca de qualidade de Vida. Sabemos agora, que a corrida de rua gera adaptações positivas fisicamente, tais como: redução do batimento cardíaco de repouso (coração eficiente), redução de peso corporal (massa gorda), além do menor risco de se contrair doenças relacionadas com a hipocinesia (hipertensão, aumento de peso, doenças coronarianas: infarto, aterosclerose). Outros aspectos também são melhorados com a prática da corrida, como por exemplo: melhora no nível de estresse, diminuição da ansiedade, combate a depressão e melhor desempenho sexual.

MALEFÍCIOS DESSA MODALIDADE

A prática de atividades físicas vem tendo destaque com um grande enfoque no âmbito da saúde, ocasionado por inúmeros benefícios aos adeptos da mesma, exercendo sobre a pessoa, melhoria na qualidade de vida e da saúde, assim a prática constante de corrida especificamente, está associada a um progresso benéfico dos níveis de glicemia, da diminuição do nível do mau colesterol(LDL), do aumento do bom colesterol(HDL), e de suas frações e do percentual de massa muscular e óssea, entre outros benefícios. (OLIVEIRA et.al ,2015).

De outro lado Gould et al. (1996) fala que as atividades físicas voltadas para o alto rendimento, competitivo, é um dos grandes causadores de lesões, e fraturas por estresse, onde precocemente, o indivíduo pode abandonar o esporte, devendo-se ter

cautela para não sobrecarregar os praticantes, de modo que o esporte não seja uma barreira na vida da pessoa.

A prática esportiva coloca o indivíduo às lesões e traumas físicos, em algumas situações, muito mais vezes em adeptos do que em trabalhadores que exercem movimentos repetitivos, como acontece. (ARAÚJO et.al 2015).

Gonçalves (2007) diz que, a Corrida de rua quando executada sem alguma informação, ocasiona situações de grande risco físico para a vida do praticante algumas vezes pode ser até fatais, Portanto alguns aspectos de caráter informacional, e prático, podem ajudar a prevenir alguns destes problemas; exemplos: uma boa hidratação, reposição de nutrientes e sais minerais, roupas e calçados adequados, lembrando que a atenção é redobrada maior quando fatores ambientais como (calor), umidade e (percurso) agem de forma exorbitante na realização da prova.

Gonçalves (2007) também fala que:

Se tratando do desportista amador preocupação é ainda maior, pois, apesar de ser uma atividade física (corrida de rua) e proporcionar vários aspectos positivos para a melhora, não podemos esquecer que este tipo de atividade física, mal orientada, pode colocar em risco a saúde do desportista praticante e até mesmo levar à morte devido às complicações cardiovasculares.

Araújo ET.al(2015) afirma que a atividade por lazer ou treinamento da corrida pode acarretar diversas lesões e traumas exclusivamente em membros inferiores como joelhos, tornozelos e pés, em até 83% dos praticantes amadores ou competitivos e afetar sua qualidade de vida, sendo de aspecto temporário ou de forma definitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação popular em corridas de rua, no Brasil, tem aumentado significativamente nos últimos anos. É crescente a importância da promoção da saúde na nossa sociedade, e as pessoas começam a entender o papel preventivo do exercício física. Assim como em outros esportes, a prática da corrida traz consigo inúmeros benefícios à saúde do indivíduo nos seus diversos aspectos físicos, psicológicos, sociais ou fisiológicos. Através desse estudo analisamos claramente os pontos mais positivos do que negativos para os praticantes de corrida de rua, onde os benefícios são inúmeros, para quem pratica atividade física com regularidade. A motivação da prática da corrida em grupo também está ligada ao bem-estar dos participantes e não a motivações diretamente ligadas as alterações no corpo. Portanto esse estudo verificou a necessidade de conscientizar à população sobre a pratica da atividade física regular, com os devidos cuidados específicos da corrida de rua, assim a qualidade de vida e principalmente a manutenção da saúde.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. P. Motivação à prática de musculação por adultos jovens do sexo masculino na faixa etária de 18 a 30 anos. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível: <http://docplayer.com.br/10929946-Universidade-federal-do-rio-grande-d>. Acessado em 23 de agosto de 2017.

BALBINOTTI, M.A.A.; BARBOSA, M. L. L.. Inventário de Motivação a Prática Regular de Atividade Física e/ou Esporte (IMPRAFE-54). Laboratório de Psicologia do Esporte – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n3/02.pdf>. Acessado 21 de junho de 2017.

BALBINOTTI, M. A. A. et al. Dimensões motivacionais de atletas corredores de longa distância: um estudo descritivo-comparativo segundo o sexo. Coleção pesquisa em Educação Física, v. 6, n.2, p 73-80, 2007. disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd173/dimensoes-motivacionais-de-cadeirantes-atletas.htm>. Acessado em 21 de junho de 2017.

COGO Antônio César. Treinamento Intervalado Para Atletas Amadores De Corrida De Rua: Buscando a Intensidade Ideal: Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/articleP/view/6004/4323>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. O atletismo: origens. Disponível em: <http://www.cbat.org.br/atletismo/origem.asp>. Acesso em: 15 de março de 2017.

DALARI, Martha Maria. Corrida de Rua: um fenômeno sociocultural contemporâneo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009.../MarthaDallari.pdf>. Acessado em 23 de março de 2017.

DE ROSE JR, D. A criança, o jovem e a competição esportiva: considerações gerais. In: DE ROSE JR, Dante (organizador). Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/single.php?id=001291244>

DUMITH, S. C.; DOMINGUES, M. L.; GIGANTE, D. P. Estágios de mudança de comportamento para a prática de atividade física: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Florianópolis, v.10, n.3, p.301-307, 2008. Disponível em: <http://www.rbcdhonline.ufsc.br/viewarticle.php?id=524&layout=abstract> Acesso em: 22 de agosto de 2017.

FRIZZO, Giovani. A Criação da Maratona de Porto Alegre. Efdesportes.com: Revista digital, Buenos Aires, v.11, n.100, p.1-1, set.2006. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd100/maratona.htm>. Acessado em: 20 de março de 2017.

FONSECA, M. A. A Motivação dos jovens para o desporto e os seus Treinadores. In: GARGANTA, Julio. Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos. Porto: Ed. Universidade do Porto p. 155-174, 2000.

FURLAN, Allan Jacomini. Fatores Motivacionais Relacionados à Prática de Corrida de Rua por Mulheres Adultas na Cidade de Curitiba/PR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento Acadêmico de Educação Física Bacharelado em Educação Física, Curitiba, 2014. disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3914/1/CT_COEFI_2014_2_02.pdf. Acessado 12 de agosto de 2017.

GONÇALVES, Luciano Borges. Corrida de rua: qualidade de vida e desempenho. Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000414095>. Acessado em 25 de março de 2017.

MARTINS, N. M. Avaliação dos níveis de força explosiva dos membros inferiores e da técnica de corrida à velocidade do limiar anaeróbico e velocidade máxima em corredores de meio fundo e fundo. Porto, 2009.

MELO Darlan Gomes de. Benefícios da prática da caminhada para idosos do grupo “Terceira idade” de Cavalcante GO. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Curso de Licenciatura, Alto Paraíso, GO, 2012. Disponível: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5495/1/2012_DarlanGomesdeMelo.pdf. Acessado em 22 de junho de 2017.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões ar a um estilo de vida ativo. 4. Ed. Londrina: Midiograf, 2006. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1690-6.pdf>. Acessado em 18 de julho de 2017.

NORONHA, Virgínia Silva. Motivação dos praticantes de corrida de rua de Belo Horizonte, 2011. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG

2011, Belo Horizonte. Disponível: <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/biblioteca/monografia/141/>, Acessado em 25 de abril de 2017.

OLIVEIRA, André Ivson Gomes de et al. Corrida de rua, esporte e qualidade de vida: um estudo bibliográfico. Faculdade Sudamérica, Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova(Brasil), *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 20, Nº 207, Agosto de 2015. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd207/corrida-de-rua-e-qualidade-de-vida.htm>. Acessado 21 de abril de 2017.

OLIVEIRA, Renan Baião de; JUNIOR, Dílson Borges Ribeiro; COELHO, Emerson Filipino. O desenvolvimento do atletismo nas aulas de Educação Física das escolas de Muriaé (MG). Faculdade de Minas (FAMINAS), Muriaé, MG, 2011. Disponível em: <http://unifaminas.edu.br/download/baixar/328>. Acessado 20 de março de 2017.

PAZIN, Joris; DUARTE et al. Corredores de Rua: Características Demográficas, Treinamento e Prevalências de Lesões. *Revista Brasileira de Cineamontropia e Desenvolvimento Humano*. Janeiro, 2008. disponível:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2008v10n3p277> Acessado em 29 de junho de 2017.

PERERIRA, J. L. R. (2011). Lesão em corredores: Aspectos Preventivos através de uma abordagem epidemiológica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Nov. 2010. Disponível em: <http://27766>. Acessado em 21 de abril de 2017.

RAMOS, Shirley. Benefícios promovidos pelo atletismo para atletas da associação Judecri de Criciúma. Universidade do extremo Sul Catarinense-UNESC. Disponível: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/1576>. Acessado em 21 de março de 2017.

Revista Veja abril de 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/esporte/queniano-quebra-recorde-mundial-na-maratona-de-berlim/>

SALGADO, J. VV.; MIKAHIL, M. P. T. C. Corrida de rua: análise do crescimento do número de provas e de praticantes. *Conexões: Educação, Esporte, Lazer, Campinas, SP, v.4, n.1, p.10010, 2006*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/feff/publicacoes/conexoes/v4n1/JoseVitor7.pdf> Acesso em: 12 julho. 2017

SCALCO, Lucia Mury. Por isso corro demais. Notas etnográficas de uma corredora iniciante. Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/grem/ScalcoArt.pdf>. Acessado em 25 de junho de 2017.

SYLLOS, Thaís Mendes de Aguiar. O fortalecimento do músculo tibial anterior na prevenção da fatura por estresse de tibia em maratonistas. Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2008. Disponível: <https://www.uva.br/sites/all/themes/uva/files/pdf/O-FORTALECIMENTO-DO-MUSCULO-TIBIAL-ANTERIOR-NA-PREVEN.pdf>. Acessado em 15 de abril de 2017

TOURAINÉ, Alain, 2007. O mundo das mulheres. Petrópolis, Editora Vozes.

ZANATTA, Leonardo de oliveira. Memórias da associação de corredores Rua de Esteio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física. Porto Alegre, 2009. Disponível: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18894>. Acessado em: 11 abr. 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

WENDELL LUIZ LINHARES Possui graduação plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2011), especialização “*Lato Sensu*” em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2011). Em 2016 concluiu sua segunda graduação, sendo o curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e em 2019 se tornou Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG). Seus estudos têm como objeto o Esporte, sobretudo, o Futebol, tendo pesquisado suas diversas manifestações durante a graduação e pós-graduação. Atualmente têm desenvolvido pesquisas relacionadas ao processo de “identificação e pertencimento clubístico” e atua como docente da disciplina de Educação Física na Rede Particular de Ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-453-5



9 788572 474535