

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
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. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação física e áreas de estudo do movimento humano 2 [recurso eletrônico] / Organizador Wendell Luiz Linhares. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-959-2

DOI 10.22533/at.ed.592202301

1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Linhares, Wendell Luiz.

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

A Educação Física, enquanto um campo em intervenção, demonstra a partir de suas diversas ramificações, um grande desafio para o profissional da área que tenta compreendê-la. Visando contribuir nesse processo, o e-book “Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2” configura-se como uma alternativa, a qual, é uma produção composta por 8 artigos científicos, subdivididos por dois eixos temáticos distintos, entretanto, interdependentes. No primeiro intitulado “Educação, História e Práticas Corporais” é possível encontrar estudos que apresentam desde aspectos históricos do esporte, perpassando por práticas inclusivas e motivacionais na Educação Física. No segundo eixo intitulado “Educação física Escolar e seus Documentos Norteadores”, é possível verificar estudos que abordam e discutem a partir dos documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional da Educação) aspectos relacionados a formação e a carreira do docente em Educação Física, bem como, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. O presente e-book reúne autores de diversos locais do Brasil, os quais, abordam assuntos relevantes e de grande contribuição no que se refere a 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
A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luciano Barreto Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5922023011	
CAPÍTULO 2	16
HISTÓRIA E SIMBOLOGIA DOS JOGOS OLÍMPICOS	
Juvenal dos Santos Borges	
Roberto Carlos da Costa Belini	
DOI 10.22533/at.ed.5922023012	
CAPÍTULO 3	22
O IMPACTO DO ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Monique Marques Longo	
Amanda Mendonça Soares Reis	
Ana Paula da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5922023013	
CAPÍTULO 4	34
PERCENTUAL DE GORDURA E RESISTÊNCIA CARDIORRESPIRATÓRIA EM CRIANÇAS	
Jonatha Danilo Silva de Oliveira	
Rafaela Guilherme	
Ademir Testa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5922023014	
CAPÍTULO 5	47
TAKKYU VOLLEY UMA NOVA PROPOSTA INCLUSIVA	
Thalita Cassettari Campos	
José Irineu Gorla	
Simone Thiemi Kishimoto	
DOI 10.22533/at.ed.5922023015	
CAPÍTULO 6	58
DE FERNANDO DE AZEVEDO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	
Michelle Ferreira de Oliveira	
Tadeu João Ribeiro Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.5922023016	
CAPÍTULO 7	81
O QUE INDICAA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Cassia Cristina Bordini Pirolo	
Celia Regina Vitaliano	
Nilton Munhoz Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.5922023017	

CAPÍTULO 8	93
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM QUESTÃO	
<i>Carolini Aparecida Oliveira Campanholi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5922023018	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	106
ÍNDICE REMISSIVO	107

A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 06/01/2020

Luciano Barreto Lima

Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-3837-3457>

RESUMO: A Educação Física historicamente sempre foi influenciada pelos esportes, assim como pelos métodos ginásticos, que tornaram a disciplina semelhante aos exercícios militares. Na década de 60, os esportes assumem protagonismo nas aulas de Educação Física, a ponto de modelarem a disciplina dentro da escola. Em virtude de requalificação estrutural na quadra poliesportiva da escola, as aulas da disciplina não contemplam as modalidades desportivas que utilizam a bola como instrumento. A situação contribui para que, em lugar das aulas esportivas tradicionais, sejam empregadas outras modalidades esportivas, que não estão presentes no planejamento curricular da disciplina. Sendo assim, o artigo tem por objetivo observar quais esportes que não utilizam a bola se destacam nas aulas de Educação Física. A análise utilizou a observação estruturada, técnica adotada pela pesquisa qualitativa, adequada para descrever e interpretar o fenômeno sociocultural denominado esporte, levando em consideração que as aulas de Educação Física não se

resumem a quatro modalidades esportivas, devendo abarcar outras possibilidades dentro da unidade temática.

PALAVRAS-CHAVE: Influência, Esportes, Aulas de Educação Física.

THE INFLUENCE OF SPORTS ON PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT: Physical Education has historically always been influenced by sports, as well as gymnastic methods, which made the discipline similar to military exercises. In the 60s, sports take a leading role in Physical Education classes, to the point of modeling discipline within the school. Due to structural requalification in the school's multi-sport court, the classes do not contemplate the sports that use the ball as an instrument. The situation contributes to the fact that instead of traditional sports classes other sports, that are not present in the curricular planning of the course. Thus, the article aims to observe which sports that do not use the ball stand out in Physical Education classes. The analysis used structured observation, a technique adopted by qualitative research, adequate to describe and interpret the sociocultural phenomenon called sport, considering that the Physical Education classes are not limited to four sports, should embrace other possibilities within the thematic unit.

KEYWORDS: Influence, Sports, Physical Education classes.

INTRODUÇÃO

Os esportes são a unidade temática, que em conjunto com os jogos, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, constituem a cultura corporal do movimento, sendo conceituados pela Base Nacional Comum Curricular como sendo:

Por sua vez, a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. (BNCC, 2018, p. 215).

A relevância dos esportes para a disciplina Educação Física, pode ser comparada à importância que as quatro operações fundamentais têm para a Matemática ou a acentuação ortográfica para a Língua Portuguesa.

Sendo os esportes a unidade temática da Educação Física mais popular em âmbito escolar, é natural que figurem como as temáticas favoritas entre os alunos. Dentro da escola, os esportes costumam ser adaptados em virtude da realidade estrutural e do perfil do alunado. Brasil (1997, p. 38) destaca como os esportes que tem a preferência dos alunos os “esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, handebol”.

Entretanto, nas aulas de Educação Física, o esporte muitas vezes costuma ofuscar a disciplina, ditando suas características sobre esta. É importante que os esportes sejam desenvolvidos em um contexto mais amplo do que, rotineiramente costumam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, nesse sentido, a BNCC (2018, p. 215) destaca que “[...]como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele”.

É importante repensar o ensino do esporte dentro da instituição de ensino. As aulas de Educação Física deverão oferecer os esportes (e as outras temáticas) não apenas como práticas, mas como conteúdos que são passíveis de questionamentos e reflexões para que os alunos possam construir uma visão crítica a respeito desse elemento da cultura corporal do movimento:

A escola é o lugar do ensino formal, que tem a função social/cultural e a responsabilidade educativa de contextualizar, problematizar e sistematizar os conhecimentos, ou seja, é nela, enquanto espaço educativo, que o conhecimento produzido pelo homem é pedagogizado e tratado metodologicamente para que o aluno venha a apreendê-lo. (CARLAN ET AL, 2012, p. 58-9).

Na escola onde se desenvolveu a pesquisa, a reestruturação estrutural da quadra poliesportiva inviabiliza a prática das modalidades esportivas, vez que, necessitam de espaço adequado para a desenvoltura prática de suas regras e fundamentos.

Ante a adversidade de ordem material, é coerente a proposta de transformação dos esportes em jogos, com regras mais maleáveis, adequando-o ao presente contexto escolar. Nesse sentido, Brasil (1997, p. 38) aponta como jogos pré-desportivos “queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos derivados do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatida-drible, bobinho, dois toques)”.

O esporte nas aulas de Educação Física não deve apenas ser desenvolvido através das modalidades esportivas mais relevantes ao contexto escolar: deve se permitir a mudanças e adaptações, como por exemplo:

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade. (BNCC, 2018, p.215).

Vale ressaltar que, mesmo sob a forte influência que a Educação Física sofreu através do futebol, em virtude da ascensão da Seleção Tricampeã Mundial de 1970, os esportes são divididos em categorias, como menciona a BNCC (2018, p. 216) “Marca[...] Precisão [...] Técnico-combinatório [...] Rede [...] Campo e taco [...] Invasão territorial [...] Combate.” É importante desmistificar a visão que se tem da Educação Física, como sendo uma extensão da prática dos esportes, mesmo sendo influenciada historicamente pelos esportes, notoriamente, o futebol.

A visão que se tem das aulas de Educação Física com os esportes, precisa ser transformada. Os esportes não são meras práticas que objetivam à vitória: se trata de um fenômeno sociocultural, portanto, necessita ser pensado e refletido:

Entende-se que o debate acerca da compreensão do tratamento dado ao conteúdo Esportes na Educação Física escolar ainda encontra algumas razões que merecem atenção, como: 1º) o esporte foi e continua sendo uma expressão muito presente da cultura corporal de movimento no mundo contemporâneo; 2º) o esporte é um dos conteúdos predominantes no ensino da Educação Física escolar; 3º) o sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo. (CARLAN ET AL, 2012, p. 58).

DE GINÁSTICA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para uma melhor compreensão do esporte e a sua importância nas aulas de Educação Física, é preciso considerar o histórico da Educação

Física no Brasil, influências que lhe deram os moldes característicos e a sua contemporaneidade.

O mais antigo relato a respeito de atividades físicas ocorreu no Brasil colônia. Relatos feitos pelos portugueses à corte lusitana, descrevem os movimentos executados pelos indígenas como danças, saltos, giros, corridas e outros rituais típicos da população nativa descoberta.

As atividades físicas, estavam presentes em seu cotidiano, sempre relacionadas à sobrevivência, a religiosidade, suas ritualísticas, e a práticas guerreiras, como no manuseio do arco e flecha, com a finalidade de proteger a tribo, bem como, garantir a sua manutenção, através da caça e da pesca.

Outro registro importante, ainda no Brasil colônia, época em que o país tinha uma economia com uma base agrária, em que era empregada a força do trabalho escravo para poder dar conta das grandes demandas. Os escravos eram tratados de forma degradante e cruel, o que os levou a criarem dentro das senzalas, a capoeira, atividade física que mistura movimentos de luta e dança, com a finalidade de se protegerem dos seus feitores, e conseguirem fugir para o local onde organizavam a sua resistência, chamado de quilombo.

No Brasil império, entre 1822 até 1889, período que se inicia a elaboração dos primeiros documentos que irão formalizar a Educação Física no país. O surgimento da Educação Física escolar no Brasil, inicialmente denominada Ginástica, ocorreu oficialmente com o decreto imperial elaborado por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1851, àquela época uma grande barreira, no que se refere à prática da Ginástica: por ser uma atividade não intelectual, era mal vista, como se a sua prática fosse destinada às pessoas de status social inferior:

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas. (BRASIL, 1997, p.19).

No entanto, foi somente em 1882, que Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, além de igualar o status dos professores ao dos demais colegas das disciplinas intelectuais, denota também a importância da Ginástica na formação do brasileiro, que estava bastante atrasado quando comparado ao panorama mundial:

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua

ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. (BRASIL, 1997, p. 19).

Havia a necessidade iminente de igualar a nação ao resto do mundo e proporcionar atividades físicas que deveriam ser distintas para homens e para as mulheres, respeitando os caracteres biológicos inerentes a cada sexo: aos meninos eram destinados os exercícios militares, cuja finalidade era tornar ainda mais robusta a sua compleição física, e, para as meninas, a calistenia, pratica que asseguraria a manutenção de sua saúde sem distorcer as formas femininas.

Na perspectiva da saúde corporal, em 1890 surge a tendência higienista, que se preocupava com a assepsia, estabelecendo à população hábitos de saúde e limpeza. No início das aulas, os alunos eram submetidos a uma inspeção física nos cabelos, unhas, pernas e braços: aqueles que apresentassem qualquer tipo de impureza eram excluídos das aulas.

Os professores associados a essa tendência, eram médicos, que ensinavam as noções profiláticas de saúde, considerando que se constituía uma preocupação para a elite da época, o temor por contaminações que poderiam se propagar ao ar livre, sendo necessária, a doutrinação das classes mais baixas através de atividades físicas que garantam a saúde e a harmonia corporal.

Em termos de formação educacional, a corrente higienista, por meio das aulas de Educação Física, observando as características da eugenia, que objetiva a purificação da raça, gerando um indivíduo puro, forte e superior, que possa representar bem à nação, é reforçada a ideia de saúde utilitária, de caráter médico-higiênico.

Por meio dessa ginástica, assim caracterizada, devem adquirir-se, sob o ponto de vista fisio-anatômico: a beleza corporal e, sob o ponto de vista psicológico, a coragem, a iniciativa, a vontade perseverante, ou, em uma palavra, certas aptidões morais, além do equilíbrio funcional dos órgãos, que é a expressão e o índice de saúde do corpo, e, por fim, a beleza na forma e no movimento. AZEVEDO (1920, p.70).

Neste período, as escolas europeias moldaram a ginastica na escola brasileira, que através desta, busca o indivíduo mais forte, sob o ponto de vista da anatomia e da fisiologia, não perdendo de vista os princípios higiênicos (que garante a assepsia, limpeza física e moral). A relação que se observa nas aulas é a de médico-paciente.

Os métodos ginásticos formavam alunos com corpos saudáveis, belos e harmoniosos, com grande preocupação com a saúde e o aumento da resistência física, sempre dispostos para trabalhar em prol da pátria, modificando a imagem do homem ignorante, sujo e indisciplinado, que se tinha do homem brasileiro antes das práticas higienistas:

A Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus — o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente. (BRASIL 1997, p.20).

No início do século 20, o esporte ainda não figura como o eixo temático protagonista nas aulas, e sim, algumas modalidades a exemplo da esgrima, remo, equitação, exercícios acrobáticos e o futebol, modalidades que eram praticadas pela elite, restando às camadas mais populares os métodos ginásticos.

A partir de 1930, a Educação Física passa a ser norteadada pela tendência militarista, que assume o lugar das práticas higiênicas. Brasil (1997, p.20) menciona que “[...] o exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar.” Com filosofia militar, os conteúdos das aulas passam a ser exercícios abdominais, polichinelos, flexão de braço, corridas e defesa pessoal.

Na década de 30, há um destaque especial para a Educação Física, que passou a ser instituída como prática obrigatória, visando trabalhar o fortalecimento do trabalhador, para que esse possa aumentar a produtividade, beneficiando a nação, pois a aula não somente educava a postura para a manutenção da saúde, mas para o aumento da eficácia laboral, das noções de civismo e cidadania:

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. (BRASIL, 1997, p.20).

Essa práxis da Educação Física permaneceu por mais de 30 anos, quando na década de 60, houve uma mudança significativa por conta da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, determina em seu artigo 22: Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos.

Houve uma modificação no sistema de ensino brasileiro, afetando também a Educação Física, no que se refere a extensão da sua obrigatoriedade, período que coincide com a expansão do esporte em escala global, e, a iniciação esportiva passa a ser o foco nas escolas, trazendo o desporto de competição para a sala de aula, sob a justificativa de representação da pátria:

Nesse período, o "modelo piramidal" norteou as diretrizes para a Educação Física: a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam a base da pirâmide. A

melhoria da aptidão física urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização esportiva para a comunidade, comporiam o desporto de massa, o segundo nível da pirâmide. Este se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país. (BRASIL, 1997, p.21).

A TENDENCIA ESPORTIVISTA NA ESCOLA

Ao final dos anos 60, a Educação Física era influenciada pela tendência esportivista (tecnicista), cujo enfoque gira em torno da fisiologia e do treinamento esportivo, contribuindo também para o aperfeiçoamento do trabalhador:

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. (BRASIL, 1997, p.20).

Em consequência da brilhante performance apresentada pela Seleção Brasileira de Futebol, quando se consagrou tricampeã da Copa do Mundo, o governo passou a incentivar a prática esportiva, considerando o gosto da população pelos esportes e, no tocante à escola, o Decreto nº 69.450, de 1971, diz que a Educação Física passou a ser considerada como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando". Com o incentivo à prática esportiva, o governo militar visa descobrir novos talentos e transformar o Brasil em potência olímpica, bem como, ocupar a população com práticas esportivas, para que não se preocupe com os atos do governo.

No entanto, fora observado apenas o desempenho eficiente da nação apenas no futebol, com o passar do tempo, o Brasil não obteve o status de uma grande potência olímpica, nem econômica, o que levou a esse modelo esportivo e tecnicista, focado no alto desempenho e de caráter instrumental, a ser questionado no início dos anos 80.

UMA RESSIGNIFICAÇÃO NO ESPORTE ESCOLAR

A concepção biológica, que vê o homem apenas como um ser físico, sofre duras críticas, pois carecia de pedagogia, tendo em vista que defendia através de suas práticas o aperfeiçoamento de gestos motores, extraídos dos desportos coletivos profissionais.

Surgem então as abordagens pedagógicas críticas, que passaram a questionar o modelo de homem concebido apenas na esfera física, pois o homem é um integral e outros aspectos necessitam de desenvolvimento, tais quais a visão crítica e a

capacidade de refletir sobre os fatos e acontecimentos. Brasil (1998, p.25) corrobora dizendo que "As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais". A Educação Física sofre uma reestruturação, rompendo com o enfoque biologicista, em que a reestruturação curricular, os conteúdos voltados para a escola e reflexões sobre a ausência de ideologia na disciplina, são algumas contribuições trazidas pelas abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas.

A abordagem psicomotora, se baseia na psicomotricidade, que se originou na França, na década de 60, tendo como precursor Jean Le Boulch. A prática surgiu para desenvolver a educação integral corpórea, contemplando os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, por meio de movimentos espontâneos, não se limitando apenas à esfera biológica. A Educação Física é vista como um meio, que viabiliza a aprendizagem de outros conteúdos, não limitada apenas ao esporte de rendimento.

Da teoria criada por Jean Piaget, o construtivismo, surge a abordagem construtivista na Educação Física, que leva em consideração o conhecimento que o aluno já possui, fruto de suas interações com o meio físico e social no qual vive, que se constrói por meio de esquemas de assimilação e acomodação. Piaget (1987, p.387) no que se refere a ação do sujeito sobre o meio com o qual interatua, entende que "as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações."

No Brasil, a abordagem construtivista tem como principal expoente, o autor João Batista Freire, por meio de sua obra 'Educação de corpo inteiro', balizada pelos princípios piagetianos, que é considerada referência no contexto construtivista da Educação Física.

O estudo do desenvolvimento motor, que é a modificação progressiva das capacidades motoras do sujeito, que em virtude de interações com o meio no qual vive, se converterão em habilidades, é a maior preocupação da abordagem desenvolvimentista, que analisa a relação entre as habilidades motoras de manipulação, estabilização e locomoção, com os níveis de crescimento e desenvolvimento da criança até a faixa etária de 14 anos, sendo essa abordagem no Brasil, representada pelo autor Go Tani, que descreve o movimento como o principal meio e fim da Educação Física:

A importância dos movimentos, obviamente, não se restringe ao aspecto biológico. A capacidade do ser humano de se mover é mais do que uma simples conveniência que lhe possibilite andar, jogar e manipular objetos. Ela é um aspecto crítico do nosso próprio desenvolvimento evolucionário. Da construção de abrigos e de ferramentas por parte dos nossos ancestrais até se chegar à complexa tecnologia e cultura modernas, os movimentos desempenharam e continuam a desempenhar um papel fundamental. (GO TANI, 2008, p. 315).

As abordagens críticas, surgem em oposição ao tecnicismo presente nas aulas. Exigem que o professor tenha uma visão mais política da realidade, combatem a alienação dos alunos, colaborando para que estes se vejam em um contexto social e cultural, indo além da visão reducionista biológica, desenvolvendo neles uma postura de superação das injustiças sociais, políticas e econômicas.

A abordagem crítico-superadora, instiga nos alunos a reflexão sobre questões de poder, interesse, esforço e contestação, discutindo a cultura corporal na perspectiva do homem como um ser historicamente construído e culturalmente transformado, sendo a escola, o lugar para se discutir as reflexões acerca das representações de realidades vividas pelo ser humano. Coletivo de Autores (2012, p. 40) afirma que “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola”. Essa abordagem é inspirada em ideais marxistas, tem como principal obra o livro Metodologia do ensino da educação física, publicado no ano de 1992.

A abordagem crítico-emancipatória, possui como fonte de inspiração, a Escola de Frankfurt, e objetiva ensinar por meio da Educação Física a libertação de falsas ilusões, interesses e desejos criados por uma mídia com interesses capitalistas, trabalhando em seu discurso, questões de justiça social. Essa abordagem tem como principal nome, Elenor Kunz, com a sua obra Transformação didático-pedagógica do esporte, com a 1ª edição publicada em 1994.

No contexto atual, a LDB 9394/96 em seu artigo 26 parágrafo 3º, categoriza “a Educação Física como componente curricular obrigatório, sendo facultada à sua prática em alguns casos”. No entanto, a lei não faz menção ao que, e como se deve trabalhar dentro da disciplina.

Surgem no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo Ministério da Educação e do Desporto, que teve como inspiração o modelo educacional vigente na Espanha, servem como referencial didático e metodológico em âmbito nacional para a disciplina Educação Física.

Por meio dos PCNs, os professores ensinam a seus alunos a ter noção da cidadania como participação social e política, o exercício dos direitos e deveres políticos, sociais e civis, desenvolvendo assim, atitudes de cooperação, solidariedade, respeito mútuo e o repúdio às injustiças.

Aspectos importantes como os princípios da inclusão e da diversidade, as dimensões dos conteúdos e os temas transversais, assuntos que estão sendo discutidos em toda a sociedade, como a ética, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, também são ensinados aos alunos através dos PCNs:

A Educação Física dentro da sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz algumas reflexões a serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagens dos conteúdos. (BRASIL, 1998, p.34).

No período de pouco mais de 150 anos, a Educação Física deixou de ser uma prática corporal para tornar-se disciplina curricular. Vale ressaltar que o esporte não é somente uma atividade baseada em regras, cuja prática tenha como única finalidade a formação de vencedores e a ênfase nos resultados positivos:

No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. (BNCC, 2018, p. 215).

A importância dos esportes nas aulas Educação Física, é reconhecida pelo fato de os mesmos não serem apenas recursos para a promoção da saúde ou a observância de regras, tendo em vista que dentro da escola, o esporte é trabalhado em um contexto lúdico, sendo possível destacar que:

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica. (BRASIL, 1997, p.23).

Em âmbito escolar, algumas modalidades esportivas estão mais predispostas de serem desenvolvidas, a exemplo dos esportes que utilizam a quadra poliesportiva, que em sua maioria, costumam ter a bola como instrumento. A BNCC faz referência a categoria:

Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.). (BNCC, 2018, p. 216).

Nas aulas de Educação Física, o futebol costuma ter a preferência entre os alunos, e além deste, o vôlei e o basquete são apontados como as principais modalidades na escola. Meier (1981 Apud Junior e Caputo, 2014, p. 27) menciona que “existem vários esportes, como, arco e flecha, artes marciais, atletismo, badminton, basquete, beisebol, vôlei, futebol, futsal, tênis, golfe, ciclismo, corrida de rua e entre

outros, que são muitos”.

Dentro da escola a visão que se deve ter em relação aos esportes, é a de prática enriquecida de valores e significados próprios. É importante não limitar as modalidades esportivas a uma prática que almeja somente resultados positivos, pois se assim procede o professor, aumenta-se o risco de criar nos alunos a rejeição pelos esportes e, conseqüentemente, pelas aulas de Educação Física:

No esporte educacional, a ação deve proporcionar aos seus participantes, bem-estar e interesse pela atividade. Somente a obrigatoriedade de participar da aula ou do treino, não trará efeito educativo para seu praticante. Desde as aulas na escola, nos projetos sociais, o esporte deve proporcionar a construção de valores, do caráter dos alunos, de respeito às individualidades dos demais participantes. Se o professor não percebe esta importância, pode ele ser responsável por tornar a Educação Física um verdadeiro trauma para alunos que tenham algum problema de convívio social, ou até mesmo, criar algum empecilho. (BICKEL, MARQUES e SANTOS, 2012, p. 1).

O Curso de Educação Física, que leva em média quatro anos para ser concluído, forma professores com ênfase em licenciatura e bacharelado, possuindo em sua matriz curricular disciplinas das áreas biológica, pedagógica e desportiva, que por conta da influência dos saberes acadêmicos, muitos professores acabam por desenvolver suas aulas no contexto de sua base curricular.

METODOLOGIA

O presente artigo tem por objetivo observar quais esportes que não utilizam a bola se destacam nas aulas de Educação Física desenvolvidas em uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Salvador, estado da Bahia, sendo parte de uma investigação maior sobre os esportes e o seu uso como instrumento pedagógico de cooperação entre os alunos do 6º ano do ensino fundamental.

A investigação utilizou a abordagem qualitativa, que, de acordo com Oliveira (2007, p. 37) “trata-se de um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”

A técnica adotada, que melhor se adapta à abordagem eleita é a observação estruturada, na qual, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 193) o “observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

RESULTADOS E PROPOSTAS

Muito embora os esportes sejam a preferência dos alunos nas aulas de Educação Física, vale ressaltar que, as aulas não giram em torno do mesmo, devendo o professor alterná-lo com outras práticas, sob o risco de transformar a disciplina em um treinamento desportivo:

Cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física, entendida basicamente como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, e é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos. (BRACHT ET AL, 2003 APUD CARLAN ET AL, 2012, p. 59).

Em virtude da requalificação estrutural sofrida pela quadra poliesportiva da unidade escolar, os esportes que utilizam a bola como instrumento se encontram comprometidos em termos práticos. Os esportes estão ausentes apenas nas aulas práticas, no entanto, a coordenadora propõe a utilização de aulas teóricas, que inclusive contribuirão como alicerce para a realização de provas teóricas, não previstas quando a disciplina era desenvolvida exclusivamente na quadra.

As Aulas teóricas, portanto, possibilitam que os alunos não percam o contato, apesar de que, essa perda ocorre apenas na dimensão procedimental, ou seja, no saber-fazer, que é substituído por jogos esportivos e outros esportes pouco conhecidos. Na escola, nunca houve o estímulo ao esporte de rendimento, vale ressaltar que os alunos estão privados apenas de vivenciar o esporte regulamentado, que ocorre em um espaço demarcado: a quadra poliesportiva.

Viu-se que, face a ausência das modalidades esportivas típicas da cultura escolar, o docente utilizou esportes pouco cogitados nas aulas de Educação Física, a exemplo da peteca, com finalidade recreativa, e os jogos de dama e xadrez, estes, embora não desenvolvam a parte física, contribuem para o aprimoramento mental, algo incomum nas aulas da disciplina.

Portanto, a adesão dos alunos a outros esportes, contrariando a tendência hegemônica em torno do futebol, serve para constatar que a limitação espacial, associada a restrição do uso da bola oficial (instrumento utilizado nas modalidades esportivas), possibilitou a emergência de modalidades até então, estranhas ao âmbito escolar.

Sendo assim, notou-se ser possível trabalhar na prática, com as modalidades esportivas que não necessitam da bola como instrumento. Além destas, são trabalhados também outros elementos da cultura corporal do movimento, a exemplo dos jogos, danças e lutas.

Foi possível constatar que, o docente conseguiu inserir esportes que não necessitam de espaço padronizado para a sua execução, além de desenvolver

dimensão mental dos alunos, mediante o uso de vídeo aulas, e esportes que trabalham plenamente o aspecto cognitivo.

Vídeo aulas demonstram ser excelentes estratégias, tendo em conta que contém, os aspectos técnicos e motivacionais, proporcionando assim, uma leitura dinâmica e divertida a respeito dos esportes, diferente do que se vivencia na prática destes, baseados apenas em suas regras.

A aula de Educação Física deve propor desafios aos alunos, não somente no que se refere a obtenção de vitórias e superação de limites, mas deve a aula transcender a visão instrumental/racionalista das modalidades esportivas, propondo assim, uma visão diferente dos esportes. A BNCC (2018, p. 233) descreve que os alunos deverão ser capazes de “analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)”.

Como proposta, as aulas de Educação Física não devem ser influenciadas pelos esportes que estão em maior destaque na mídia esportiva. Deve o professor, fornecer subsídios aos seus alunos, para que estes tenham, a oportunidade de vivenciar na prática os esportes que não estão elencados nas aulas de Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física em sua origem, e durante boa parte da sua trajetória, foi (e ainda é) influenciada por exercícios militares e pelo treinamento desportivo. É importante modificar a visão biológica criada a respeito da disciplina, que costuma ser vislumbrada como meio de prática esportiva destituída de aspectos sócio-culturais.

É imprescindível que o docente desenvolva outros esportes, além dos tradicionalmente aplicados na quadra escolar, propondo assim, a incorporação de novas modalidades, que desenvolvam outros aspectos, além do técnico/tático, e contemplem outras dimensões, a exemplo da mental.

Portanto, o professor deve implementar uma renovação nas aulas de Educação Física, apresentando uma nova estrutura às aulas, que costumam reproduzir as modalidades esportivas mais disseminadas pela mídia, sempre em consonância com as recomendações que são pontuadas pela BNCC da Educação Física.

É importante reconhecer, que a Educação Física não é uma prática corporal, e sim, um componente curricular obrigatório, que se encontra inserida na área de Linguagens, devendo ser problematizada também no campo teórico: a disciplina deve, portanto, desenvolver aulas (e avaliações) teóricas, para que na prática, disfrute do mesmo status de componente curricular, inerente às outras disciplinas dentro da escola.

Portanto, cabe a coordenação pedagógica propor um novo desenho curricular à disciplina, cuja característica principal é a predominância de aulas práticas, que desconhece um sistema de avaliação além da frequência e participação do alunado às aulas da disciplina.

Conclui-se que, todos os esportes podem conviver em harmonia nas aulas escolares, e que estes não devem nortear a disciplina, com as suas regras e parâmetros, mas situar-se como uma das unidades temáticas constituintes da cultura corporal do movimento desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar, devendo esta romper com o paradigma tradicional que conceitua a disciplina como uma prática esportiva que gira em torno dos esportes coletivos que tem a bola como instrumento, acolhendo outras possibilidades dentro da unidade temática esporte.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido, o que deveria ser**. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1920.

BICKEL, E.A; MARQUES, M.G.; SANTOS, G.A. **Esporte e sociedade: a construção de valores na prática esportiva em projetos sociais**. EFDeportes, Revista Digital – Buenos Aires, Ano 17, nº 171, 2012.

BRASIL. **Lei 4024 de 20 de Dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. **Decreto nº 69450, de 01 de novembro de 1971. Brasília, 1971**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm>. Acesso em: 21 de fev de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: SEF, 114P, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 de ago de 2019.

CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P. E. **O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”** – Revista Movimento – UFGRS – Rio Grande do Sul, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

JUNIOR, A.B.G; CAPUTO, G.A. **A inclusão social e o esporte na infância: um estudo de caso no centro municipal de educação integrada de Penápolis**. Lins – São Paulo, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo:

Atlas, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Vozes, 2007.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

TANI, G. **Abordagem desenvolvimentista 20 anos depois**. Revista da Educação Física UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 trim, 2008.

HISTÓRIA E SIMBOLOGIA DOS JOGOS OLÍMPICOS

Data de aceite: 06/01/2020

Juvenal dos Santos Borges

E. M. Estina Campi Baptista
Praia Grande, SP

Roberto Carlos da Costa Belini

E. M. Fausto dos Santos Amaral
Praia Grande, SP

RESUMO: O objetivo desta ação foi proporcionar aos alunos das Escolas Municipais Estina Campi Baptista e Fausto dos Santos Amaral, no município de Praia Grande, o conhecimento e a compreensão da simbologia que representa os Jogos Olímpicos, bem como a história deste evento desportivo. Para isso houve uma intervenção junto aos alunos que obedeceu a seguinte organização: 1) apreciação – onde foi aplicada uma palestra referente ao tema, bem como aulas expositivas sobre o evento e os esportes nele inseridos; e 2) vivência – que foram desenvolvidos a prática das modalidades, o rito do evento e a competição. O contato com a história e o significado da simbologia dos Jogos Olímpicos despertou bastante interesse nos alunos e em alguns funcionários da unidade, que se sentiram estimulados a disseminar informações sobre o evento em todos os acessos da escola, facilitando assim, a aquisição do conhecimento proposto aos

alunos. Conclui-se que o estímulo de uma educação em um contexto geral acerca dos Jogos Olímpicos é de fundamental importância para que o aluno adquira o conhecimento não apenas sobre o esporte em si, mas a vasta gama de informações que cercam à sua prática, sejam elas físicas, históricas ou simbólicas.

PALAVRA-CHAVE: Esporte, simbologia, história

HISTORY AND SYMBOLOGY OF OLYMPIC GAMES

ABSTRACT: The purpose of this action was to provide to the students of Estina Campi Baptista and Fausto dos Santos Amaral Municipal Schools, in Praia Grande, the knowledge of the symbolism that represents the Olympic Games, as well as the history of this sporting event. For this purpose there was an intervention with the students that obeyed the following organization: 1) appreciation - where a lecture related to the theme was applied, as well as lectures about the event and the sports inserted in it; and 2) experience - that the practice of the modalities, the rite of the event and the competition were developed. The contact with the history and meaning of the symbolism of the Olympic Games aroused much interest in the students and some staff of the unit, who were encouraged to disseminate information about the event in all

school accesses, thus facilitating the acquisition of the proposed knowledge. to the students. It is concluded that the stimulation of an education in a general context about the Olympic Games is of fundamental importance for the student to acquire knowledge not only about the sport itself, but the wide range of information surrounding its practice, be it physical, historical or symbolic.

KEYWORDS: Sport, symbology, history

1 | INTRODUÇÃO

Os esportes olímpicos, somente são abordados em âmbito nacional quando chegam próximos às competições olímpicas, causando uma inábil capacidade, dos expectadores em geral, em conhecer os fundamentos de determinada modalidade que não é corriqueira em seu cotidiano como apreciador de competições desportivas.

O mesmo acontece sobre o conhecimento acerca de tudo que envolve, ou envolveu, a organização dos jogos. O que era para ser algo apresentado à população de forma presente em seu entretenimento regular e habitual, seja televisivo ou através de atividades práticas e/ou educacional, se tornou algo esporádico, que aparece de forma relativa ao evento, quando este se aproxima.

De acordo com Rubio (2010), A periodização é para facilitar a compreensão histórica da humanidade, uma vez que analisando o passado é possível observar que há porções da história que se distinguem de outras em períodos distintos. Em seus estudos, a autora conta que em junho de 1894 foi proposto por Coubertin uma proposta de recriação dos Jogos Olímpicos, em Paris, diante de representantes de 79 sociedades esportivas e universidades de 13 nações, onde teve início o congresso esportivo-cultural, sendo a ideia inicial, posteriormente foi perpetuada, celebrar uma competição de caráter internacional, com realização quadrienal, cujos participantes estariam vinculados a representações nacionais.

O que podemos ver atualmente, quando pensamos na população carente, o contato que tem com o esporte é inerente ao que é divulgado pelas estâncias midiáticas, restringindo o seu conhecimento ao que nelas são apresentados. Quando chegam os Jogos Olímpicos, o bombardeamento de informações é quase impossível de ser acompanhado, bem como abstraído e assimilado, uma vez que muitas das modalidades sequer são divulgadas e apresentadas para o público, pela baixa taxa de audiência que elas proporcionam.

Proni (2008) afirma que o avanço das tendências, que uma vez representou a negação do seu ideário original dos Jogos Olímpico, gerou uma série de contradições, abalando a crença nas Olimpíadas como uma competição “pura”, sendo atualmente moldada por interesses políticos e comerciais, direcionada para o engrandecimento da cultura física universal.

Outra coisa que com o passar do tempo passou a ser ignorado na competição foram os signos, onde a simbologia dos acontecimentos passa despercebida em detrimento do simples ato de se apreciar a competição.

Para Rosa (2010), A sinalização nos espaços físicos tridimensionais pode ser considerada como um sistema de mensagens que têm por objetivo informar o utilizador, tornando-se um modo técnico de comunicação, ou seja, uma linguagem predominantemente visual que surge distribuída pelos variados espaços de um modo pontual. O autor mostra a clareza nas informações trazida através dos símbolos pictográficos e analisa a utilização deles perante várias competições olímpicas, bem como suas mudanças.

Desta forma, vemos a importância da capacidade da identificação simbólica dos acontecimentos, uma vez que, quando se refere a internacionalidade dos fatos, são os símbolos que vão auxiliar na compreensão dos acontecimentos, mesmo que este for causado em outra nação.

2 | OBJETIVO

O objetivo desta ação foi proporcionar aos alunos das Escolas Municipais Estina Campi Baptista e Fausto dos Santos Amaral, no município de Praia Grande, o conhecimento e a compreensão da simbologia que representa os Jogos Olímpicos, bem como a história deste evento desportivo; a apreciação de algumas das diferentes modalidades que fizeram parte dos Jogos Olímpicos Rio 2016, através de vivências práticas nas aulas de Educação Física; e a participação efetiva de competições que envolvam regras olímpicas adaptadas ao ambiente escolar, promovendo o jogo limpo (fair play), o respeito e a colaboração entre os pares.

3 | METODOLOGIA

A intervenção junto aos alunos obedeceu a seguinte organização:

1) *Apreciação*: foi realizada uma palestra abordando a história dos Jogos Olímpicos, evidenciando a simbologia existente nas ações ritualísticas da organização do evento, bem como na utilização de objetos tradicionais (como a tocha olímpica e as medalhas) e a evolução com o passar dos tempos, tais como o avanço tecnológico e o aumento das modalidades inseridas; Foram apresentados, também nesta fase, vídeos de diferentes modalidades olímpicas e paralímpicas, onde foram apontados as diferenças das regras entre as duas competições e a evolução de cada modalidade, tendo como base o estudo da história; Os alunos realizaram pesquisas acerca de algumas modalidades, identificando as regras, materiais utilizados, formas de

pontuação e o espaço físico onde o esporte é praticado, apresentando aos demais em forma de seminário.

2) *Vivência:*

a. Prática das modalidades: as modalidades foram adaptadas para facilitar a sua prática nas aulas de Educação Física. Foram vivenciadas as seguintes modalidades: corrida de velocidade, arremesso de peso (utilizando a medicine ball de 1kg), arremesso de martelo (utilizando a medicine ball amarrada dentro de um saco de estopa); lançamento de dardo (adaptado com as bordas do tatame), salto à distância, salto triplo e luta (adaptada com a brincadeira rouba rabo);

b. Rito do evento: levando em consideração que no ano de 2016, com as Olimpíadas sendo organizadas no Brasil, a tocha olímpica teve em seu trajeto o município de Praia Grande, observou-se a oportunidade de realizar o revezamento da tocha dentre os alunos das escolas, simulado na quadra da escola, sendo realizado posteriormente com a comunidade local; Devido ao fato de o professor Roberto Belini ter sido um dos portadores da tocha, em seu revezamento, foi possível apresentar o suporte utilizado para o transporte da chama olímpica aos alunos e à comunidade;

c. Competição: os alunos foram, inicialmente, submetidos a uma fase classificatória, utilizando as modalidades apresentadas e, posteriormente, participaram de uma competição olímpica interna, promovida pela Educação Física; Paralelamente, houve a participação dos alunos de inclusão em competição paralímpica interna, que participavam das mesmas modalidades, porém com regras adaptadas às suas limitações; Organização da cerimônia de premiação dos competidores olímpicos e paralímpicos da unidade.

4 | RESULTADOS

Durante a fase de apreciação foi possível medir o grau de conhecimento dos alunos em relação ao evento em questão, principalmente quando se refere aos signos existentes e identificar o seu contexto histórico e mitológico. As informações que mais chamaram a atenção dos alunos foram: sobre as formas de premiação; sobre os mitos relacionados à organização olímpica (em especial a que envolve a chama olímpica); e sobre a Grécia Antiga. Para muitos, as medalhas sempre existiram e o desconhecimento do contexto histórico, bem como saber sobre a influência do passado da Grécia para com o desenvolvimento da prática desportiva mundial, faz com que muitos ignorem a mitologia existente neste tipo de acontecimento.

O contato com a história e o significado da simbologia dos Jogos Olímpicos despertou bastante interesse nos alunos e em alguns funcionários da unidade, que se sentiram estimulados a disseminar informações sobre o evento em todos os

acessos da escola, facilitando assim, a aquisição do conhecimento proposto aos alunos.

“Estudar esporte na cultura atual significa tentar compreender o seu papel, suas formas de manifestação e os valores que transmite para a sociedade” (MARQUES et ali, 2009, p.365). Inseridos neste contexto, segundo os autores, está o estudo dos esportes paralímpicos, bem como a comparação com as modalidades olímpicas, destacando as diferenças. Portanto, foi de fundamental importância os alunos terem contato com essas adaptações do esporte para atletas com determinadas limitações físicas.

As diferentes modalidades despertaram bastante interesse, uma vez que não se tem muita divulgação sobre as mesmas fora do período olímpico, fazendo com que os alunos tivessem como recurso de pesquisa somente a internet. Foi notório a surpresa de que várias modalidades poderiam ser unidas para montar apenas uma competição, que eram os exemplos do revezamento medley (natação) e o triatlo (atletismo).

Na prática, após apreciação, embora as regras tivessem sido adaptadas, observou-se que alguns alunos tinham se aprofundado no contexto, tentando executar os movimentos de atletas profissionais, como Usain Bolt em sua comemoração e projeção do corpo na chegada, o arquear do quadril nos saltos, dentre outros.

Durante à vivência de novas práticas, alguns alunos trouxeram curiosidades sobre práticas não abordadas, solicitando que estas fossem incluídas na vivência, que foram os casos do badminton e da esgrima.

Difícilmente pode-se prever os resultados de uma ação proposta na educação física escolar, não diferente foi com esta que, em nossa opinião, foi além da expectativa, uma vez que foi envolvida, durante o rito do evento, não somente a escola, mas também a comunidade local (apreciação e vivência do revezamento da tocha olímpica). Embora já tivesse sido explicado aos alunos informações acerca do suporte da tocha, ouviu-se uma mãe, repassando para a filha, durante o evento, as mesmas informações.

A fase de competição, durante a vivência, foi essencial para que os alunos tivessem a chance de sentir a emoção vivida, seja de alegria por ter vencido ou de tristeza por ter perdido, buscando entender a pressão que um atleta profissional tinha que suportar durante uma competição de alto nível. Nesta fase, foi possível passar aos alunos o que Rubio e Carvalho (2005) definem como um quesito importante na defesa daqueles que defendem que o esporte é mais do que uma atividade competitiva cujo resultado esperado é a vitória, o fair play.

5 | CONCLUSÃO

Através desta ação, tornou-se possível a transmissão de forma clara e eficiente informações básicas da organização dos Jogos Olímpicos Rio 2016, bem como desenvolver algumas modalidades, adequando-as à faixa etária que a escola atende e aos recursos materiais disponíveis na unidade.

Com essa intervenção os alunos adquiriram uma nova visão dos Jogos Olímpicos, deixando de ignorar a sua história e os valores simbólicos existentes na organização, desde o ato inicial ao ato final.

Foi possível, dentro das aulas regulares de Educação Física, desenvolver atividades inerentes ao tema, bem como abrir um leque de questionamentos acerca da difusão dos esportes em âmbito nacional, bem como o estímulo de sua prática.

O contato com as modalidades olímpicas aguçou a curiosidade de alguns em relação às outras não trabalhadas durante a ação, o que mostra uma mudança no seu modo de ver a oferta do esporte em sua região.

Contudo, conclui-se que o estímulo de uma educação em um contexto geral acerca dos Jogos Olímpicos é de fundamental importância para que o aluno adquira o conhecimento não apenas sobre o esporte em si, mas a vasta gama de informações que cercam à sua prática, sejam elas físicas, históricas ou simbólicas.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, n. 4, p. 365-377, 2009.

PRONI, Marcelo Weishaupt. A reinvenção dos Jogos Olímpicos: um projeto de marketing. **Esporte e Sociedade**, v. 3, n. 9, p. 1-35, 2008.

ROSA, Carlos Miguel Lopes. MARQUES, Renato Francisco Rodrigues et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, n. 4, p. 365-377, 2009. Academia Olímpica de Portugal, 2010.

RUBIO, Kátia. Jogos Olímpicos da Era Moderna: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 1, p. 55-68, 2010.

RUBIO, Katia; CARVALHO, Adriano L. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. **Revista Portuguesa de Ciências do desporto**, v. 5, n. 3, p. 350-357, 2005.

O IMPACTO DO ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data de aceite: 06/01/2020

Monique Marques Longo (UERJ)
Amanda Mendonça Soares Reis (UERJ)
Ana Paula da Silva Santos (UFRJ)

COMEÇANDO A CONVERSAR SOBRE MOTIVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A motivação dentro do contexto escolar tem sido considerada fator determinante no desempenho e na qualidade da aprendizagem dos alunos. Um estudante que se compromete em realizar atividades desafiadoras, que se esforça e se envolve no processo de ensino pode ser considerado um aluno motivado à aprender e se desenvolver. Pode-se dizer ainda que o aluno motivado está potencialmente mais propício à desenvolver novas habilidades e, segundo Guimaraes e Boruchovitch, (2004) de assimilar e acomodar novos saberes de forma eficiente e mais consistente.

Ressaltando o papel do professor no suprimento destas necessidades, os autores inferem que se o docente motiva intrinsecamente seu aluno, este terá potencialmente uma maior facilidade na aquisição do conhecimento, interesse pelo conteúdo e, conseqüentemente,

na eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. A qualidade do relacionamento professor-aluno

é influenciada pelo estilo motivacional dos primeiros e se revela como fonte principal de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes, tendo em vista a relevância do estilo motivacional do professor na promoção da motivação intrínseca dos alunos. (GUIMARAES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 147).

Partindo do pressuposto de que somente um aluno verdadeiramente motivado concretiza uma nova assimilação, Deci e Ryan (1987) elencam ainda fatores psicológicos inatos e básicos que nos movem a aprender: a necessidade de autonomia, de competência e de estabelecer vínculos. Ambos seriam nutrientes necessário para os relacionamentos afetivos construídos nas escolas e à promoção de segurança frente outras pessoas e aos novos desequilíbrios promovidos necessariamente pelo processo de ensino.

Passamos a nos questionar até que ponto professores que desconsideram as diferenças constituintes da identidade discente no que toca à raça, etnia, orientação religiosa, sexual, aos gêneros e demais marcadores identitários

são capazes de favorecer a necessária autonomia, competências e a sensação de segurança os alunos durante as aulas, fatores imprescindíveis, segundo Deci e Rayn (1987, à automotivação durante aprendizagem.

Nesse sentido, o capítulo aqui apresentado, fruto de uma pesquisa realizada numa universidade pública carioca, tem como objetivo geral compreender o impacto do estilo motivacional docente, sua relação com a afirmação das diferenças identitárias no grau de motivação dos alunos ao participarem das aulas de educação física escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e cujos procedimentos metodológicos adotados residiram na prática de entrevistas semi-estruturadas e aplicação de dois tipos de questionários. Foram entrevistados seis professores da rede municipal e particular de ensino alocados na zona norte e sul da cidade do Rio de Janeiro, e 24 alunos matriculados em suas aulas de educação física responderam aos questionários propostos por Kobal (1996).

Por fim, visamos contribuir para que professores/as possam construir um ambiente de respeito, tolerância e bem estar imprescindível ao desenvolvimento da motivação e, conseqüentemente, potencialmente favorecedores de novas aprendizagem nas aulas de educação física escolar.

CONVERSANDO COM AUTORES... MOTIVAÇÃO, ESTILO MOTIVACIONAL E APRENDIZAGEM

Deci et Al(1981), Deci e Rayn (1987), Guimaraes e Boruchovitch (2004), Minelli et Al (2010), Candau (2012,2014) e Neira (2011,2015, 2016a, 2016b) nos aportaram teoricamente nas reflexões apresentadas assim como na análise dos dados construídos.

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1987) baseia-se epistemologicamente na ideia da existência de necessidades psicológicas inatas e básicas que movem o ser humano à aprender. Nos aportamos nos seus pressupostos para compreender um possível estilo motivacional docente nas aulas de educação que seria mais eficaz no desenvolvimento da automotivação dos alunos.

Candau (2012,2014) e Neira (2011, 2015, 2016a, 2016b) nos aportaram na perspectiva de uma educação intercultural que considere as diferenças no que toca a raça, étnica, gênero, orientação sexual, e demais marcadores identitários como pressupostos influenciadores, também, do presença e motivação durante as aulas de educação física.

A motivação caracteriza-se, afirmam Franchin e Barreto (2006), como processo onde objetiva-se alcançar determinada meta e, para alcançá-la, sua ativação ocorre segundo fatores pessoais (intrínsecos) ou ambientais (extrínsecos). A intrínseca caracteriza-se quando o indivíduo busca as atividades movido pelo seu próprio

prazer ou satisfação, e a extrínseca está ligada à fatores ambientais como, por exemplo, quando a pessoa realiza determinada atividade visando uma recompensa, ou quando alguém a incentiva na realização da tarefa.

a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. (Franchin e Barreto, 2006. p.3)

A motivação intrínseca pode, segundo Deci et al (1984) ser retratada de três formas: para saber – quando visamos satisfazer uma curiosidade -; para realizar – quando objetivamos executar uma nova tarefa ou desafio – ; ou visando à experiência - quando existem situações dentro de uma atividade que o indivíduo quer experimentar e que são estimulantes para ele. Ambas são distintas, mas indissociáveis.

A motivação extrínseca caracteriza-se quando a pessoa se envolve em determinada atividade como um meio para se alcançar um objetivo não inerente, mas uma necessidade externa ou a ela imposta. É dividida em 4 categorias: regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e regulação integrada. Na regulação externa, o comportamento do indivíduo é regido pelas premiações materiais que lhe são oferecidos; na regulação introjetada, embora o comportamento seja regulado por uma fonte externa, este interioriza-se no indivíduo devido a culpa ou a necessidade de ser aceito e bem visto em um grupo, por exemplo.

No que concerne às especificidades da motivação para aprender, observa-se a importância do estilo adotado pelo professor ao motivar seus alunos ante novos saberes. O estilo motivacional docente, para Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999), refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de aprendizagem: há aqueles que apresentam uma personalidade mais voltada para o controle, mais autoritário, enquanto outros tendem a respeitar o outro em suas interações, fomentando a autonomia.

Deci *et al* (1981) propõem dois principais estilos motivacionais docente que variam em um *continuum* do polo altamente controlador à altamente promotor de autonomia. O estilo controlador tem a tendência à desconsiderar as escolhas e posições discentes os quais, na maioria das vezes, é impelido à não se manifestar. O professor interfere no modo de agir dos alunos, almejando que eles pensem, ajam e sintam de uma forma específica. Muitas vezes, utilizando-se do seu lugar de autoridade, fomenta sensações de vergonha, ansiedade, culpa e medo para alcançar os fins pedagógicos almejados. O estilo promotor de autonomia, caracteriza-se pelo constante estímulo por novos modos de pensar, considera a perspectiva do aluno, reconhece seus sentimentos, utiliza-se de uma linguagem não controladora e oferece informações importantes para uma tomada de decisão discente. Este professor obtém sucesso na medida que nutre os recursos motivacionais internos dos estudantes

e satisfazem as necessidades psicológicas básicas da autodeterminação: sua autonomia, competência e vínculo.

alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador. (GUIMARAES, 2004, p.148)

No âmbito das práticas esportivas, tanto na escola quanto fora, a motivação depende, de acordo com Samulski, (2002) “da relação entre a personalidade do indivíduo e fatores externos como o meio ambiente, relações sociais, facilidade de execução das tarefas, influências externas”. Tal fato traz para o debate a importância de buscarmos questionar e definir um estilo motivacional mais eficiente na inserção dos alunos nas múltiplas atividades psicomotoras propostas durante aulas de educação física, sobretudo quando percebemos que a prática do movimento e das diversas atividades físicas podem ser consideradas momentos de desprazer para diversos alunos, o que irá influenciar o grau de saúde e doença nas suas vidas futuras.

O prazer com a conotação de satisfação, alegria, contentamento, divertimento, é uma questão fundamental para a aprendizagem em aulas de Educação Física. O discurso e a expressão corporal dos alunos têm mostrado sua importância, pois é um sentimento que vivenciado com intensidade, não se torna efêmero, mas permanece. Consequentemente a aprendizagem, quando realizada de forma prazerosa, também se internaliza. (KOBAL, 1996.P.101)

Segundo a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1987), quanto maior o grau de autonomia durante uma atividade, mais perto da autodeterminação o indivíduo se encontraria. Quanto menor o grau de autonomia e de liberdade cognitivo intelectual mais perto o indivíduo se encontra da amotivação. Algo visível durante a prática das atividades da cultura corporal do movimento - prática dos jogos, danças, lutas e esportes que são objeto de ensino da educação física escolar propostos pelos PCN's (vol 7). A motivação poderia então se tornar aspecto promotor de atrasos no desenvolvimento psicomotor dos alunos. Algo favorecido pela

falta de materiais e instalações adequadas, a carência de profissionais capacitados e envolvidos, posturas excludentes adotadas pelos próprios professores, conteúdos e estratégias de aulas repetitivas e, problemas sociais e familiares. (MINELLI *et al*, 2010, P. 604)

Mas que posturas excludentes seriam estas? Conceber o aluno nas suas diferenças, compreendê-los como seres únicos com graus de desenvolvimento e

aprendizagens múltiplos favorecem o fomento de automotivação em sala de aula? Conceber os alunos como diversos em suas marcas identitárias no que toca à raça, etnia, religião, orientação sexual, gênero favorece que os alunos se sintam partes do processo de construção do seu próprio saber e reconhecidos como autônomos frente a aprendizagem? Quais os impactos da perspectiva da educação intercultural na motivação e na eficácia dos processos de ensino e aprendizagens durante aulas de educação física escolar?

CONSIDERANDO AS DIFERENÇAS: O IMPACTO DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NUMA FORMAÇÃO DOCENTE MOTIVADORA

Reconhecer que as diferenças culturais estão atravessadas em nosso cotidiano e fazem parte, cada vez mais, das relações estabelecidas entre os sujeitos e, também, entre os diferentes grupos culturais, torna-se primordial na formação docente. Neste sentido, são as diferenças de classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia, religião, deficiência, entre outras que constituem o que consideramos como diferenças culturais.

No entanto, essas relações são marcadas por conflitos e resistências em função de relações desiguais de poder fortemente estabelecidas entre os sujeitos e seus grupos, provocando a construção de hierarquias definidoras de processos de subalternização, preconceito, discriminação e violência em relação aos sujeitos pertencentes às “escalas inferiores” destas mesmas hierarquias.

Para Candau (2014) esta problemática vem ocupando, principalmente a partir dos anos de 1990, um lugar de destaque nos espaços públicos e nas discussões travadas em diferentes setores da sociedade. Diante deste contexto, a autora considera ser um grande desafio a construção de sociedades democráticas que levem em conta as diferenças e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de afirmar a igualdade entre os diversos atores sociais.

Deste modo, a autora reforça esta ideia indicando a perspectiva intercultural como um caminho possível para esta articulação: “os desafios da articulação entre igualdade e diferença permeiam nossas buscas teórico-práticas e considero ser a perspectiva intercultural, uma ferramenta importante para a construção dessa articulação (CANDAU, 2014, p. 25). Sobre a educação intercultural é necessário refletirmos sobre algumas tensões e princípios.

Em primeiro lugar, é importante identificar em que contexto surge o termo “intercultural”. Segundo Mato (2009) a educação intercultural se originou com base nas diversas experiências dos povos indígenas na América Latina, especialmente, aquelas realizadas segundo os programas de educação intercultural bilíngue. A partir desse momento, a perspectiva intercultural também foi elaborada sob o ponto de vista

político, ético e epistêmico por comunidades e organizações indígenas, incluindo intelectuais e dirigentes que, na intenção de expor suas experiências de vida na sociedade, principalmente naquelas dominadas pelos processos de subalternização e desumanização, procuravam se organizar e orientar suas lutas frente a valorização e reconhecimento das diferenças (MATO, 2009).

Candau (2012) coloca que além da educação indígena, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Nesse sentido, menciona a influência dos movimentos negros latino-americanos na ampliação da perspectiva da educação intercultural. Em diversas nações, muitas foram as lutas dos grupos afrodescendentes por condições de vida justas, igualitárias e o combate ao racismo e suas diferentes manifestações. De acordo com a autora, esses grupos têm sido representados por sua resistência e luta contra o racismo, bem como a afirmação de direitos e busca da cidadania plena.

Em segundo lugar, é fundamental, dentro deste contexto, acreditamos que a articulação entre a Educação Física e a educação intercultural pode ser um caminho privilegiado para a construção de práticas pedagógicas plurais e igualitárias que possam contribuir para uma formação docente motivadora da autodeterminação.

Na tentativa de compreender melhor esta relação, é imprescindível analisarmos como os principais autores do campo da Educação Física vêm dialogando com as questões relacionadas à perspectiva da educação intercultural (NEIRA, 2011, 2015, 2016; NEIRA; NUNES, 2006, 2009; OLIVEIRA; DAOLIO, 2011; RANGEL *et al*, 2008).

Oliveira e Daolio (2011) concebem a escola como um espaço sociocultural que, além de valorizar e respeitar as diferenças, deve possibilitar o diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar. Diante das críticas feitas à escola tradicional, é que o debate educacional incorporou a questão da valorização das diferenças, contrapondo as ideias homogeneizantes impostas pelos processos educativos. E a Educação Física, na visão do autor, acompanha todo esse sistema ao ser justificada pelo discurso biológico, ou seja, se todos possuem os mesmos órgãos e as mesmas funções nos mesmos contextos, as práticas corporais abordadas pela Educação Física deveriam ser iguais para todos/as.

Nesse sentido, os autores citados utilizam a educação intercultural como “ponto de partida para ressignificação das práticas escolares de Educação Física no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 8).

Neira (2011) destaca que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas devem estar em consonância

com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

Nesse sentido:

O currículo cultural da Educação Física pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Neste prisma, pode se concebido como terreno de luta para a validação de significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade (NEIRA, 2011, p. 48).

Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais articulada com as questões relacionadas à diferença, o currículo cultural procura desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos, onde conteúdos considerados hegemônicos como o esporte de alto nível tenham o mesmo espaço que os conteúdos presentes nas culturas consideradas inferiorizadas, como por exemplo, a capoeira e as danças de origem afro-brasileiras.

Rangel *et al* (2008), ao analisarem a interface entre a Educação Física e o multiculturalismo, colocam que nas aulas a relação entre cultura e escola se torna evidente, pois os corpos dos/as estudantes se encontram em exposição, refletindo, por vezes, a cultura familiar. Ainda que a escola tente uniformizar os/as estudantes, no espaço da quadra, do pátio ou do gramado os significados culturais emergem.

Nessa perspectiva, os autores problematizam como trabalhar de forma multicultural nas aulas de Educação Física no intuito de promover a reflexão sobre os preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Em suas visões, consideram que não basta apenas vivenciar as manifestações culturais de forma folclórica, mas que a partir delas se questione e se discuta as raízes históricas de cada uma, superando a construção e manutenção de estereótipos (RANGEL *et al*, 2008).

Em suma, defendemos, que a educação intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas, na medida em que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e outros atores escolares sejam reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas. As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o

conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

A PESQUISA... COMO O ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE IMPACTA A APRENDIZAGEM?

Para compreender os estilos motivacionais dos seis professores, foi utilizado o questionário “Problemas na escola,” elaborado por Deci et al (1981) e adaptado e validado no Brasil por Bzuneck e Guimaraes (2007). O instrumento contém oito histórias que relacionam problemas do cotidiano na escola, e outros ambientes, entre crianças e adultos. Para cada história, o professor assinala o seu grau de concordância (em escala likert de sete pontos), que vai do “muito improprio” até “bastante apropriado” para cada uma das quatro soluções apresentadas em cada questão.

Para inferirmos o grau de motivação dos 24 alunos durante as aulas dos professores entrevistados utilizamos o questionário elaborado por Kobal (1996). Este é composto por trinta e duas questões, sendo dezesseis itens referentes à motivação intrínseca e dezesseis referentes à motivação extrínseca. Dentro desses dezesseis itens, estes estão subdivididos em três questões tanto da intrínseca quanto da extrínseca. Cada afirmação foi respondida por meio de uma escala *likert* com cinco alternativas: 1- discordo muito; 2- discordo; 3- estou em dúvida; 4-concordo; 5- concordo muito.

ESTILO/ PROFESSOR	Altamente controlador	Moderadament e controlador	Moderadament e promotor da autonomia	Alta promotor autonomia	Característica Dominante
Prof.1	1	1	2	4	(+) altamente Promotor de autonomia
Prof.2	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.3	0	0	6	2	(+) moderadamente promotor de autonomia
Prof.4	0	0	1	7	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.5	0	1	5	2	(+) moderadamente promotor de autonomia

Prof.6	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
--------	---	---	---	---	---

A tabela 1 apresenta a análise das respostas apresentadas pelos professores.

Observando as respostas apresentadas pelos professores inferimos que no geral todos apresentavam uma tendência à responder as situações problemas de uma maneira mais promotora de autonomia. Acreditamos que tal fato se deve à determinadas características inerentes à prática das aulas de educação física, como corrobora Kobal (1996) quando postula que

o prazer com a conotação de satisfação, alegria, contentamento, divertimento, é uma questão fundamental para a aprendizagem em aulas de Educação Física. O discurso e a expressão corporal dos alunos têm mostrado sua importância, pois é um sentimento que vivenciado com intensidade, não se torna efêmero, mas permanece. Consequentemente a aprendizagem, quando realizada de forma prazerosa, também se internaliza. (KOBAL, 1996.P.101)

Os dados por nós construídos assemelham-se ao estudo apresentado por Machado et al (2012) quando utilizou também o questionário de Kobal com estudantes do ensino médio. A maioria dos alunos que respondeu ao questionário deram respostas características da motivação intrínseca durante aulas de educação física proferidas por professores que apresentaram estilos motivacionais mais autônomos. Tal fato nos faz pensar em uma característica dominante nas aulas de educação física onde são, na sua maioria, lecionadas, em locais abertos, fora da sala de aula, por meio de atividades onde os alunos não se mantem sentados e imóveis em salas de aula, utilizando-se de jogos de movimentos sensórios e motores que favorecem a promoção de hormônios geradores da sensação de prazer.

Analisando a tabela de dados docentes, observamos que o professor 1 apresentou algumas respostas tendendo ao controle em excesso ou moderadamente controladoras durante as situações-problemas propostas pelo questionário. Os professores 2, 5 e 6 expuseram respostas moderadamente controladoras em determinados casos diferente do professor 4 que apresentou características mais autônomas em 7 dos 8 casos propostos. Pressupomos a partir dos dados, que o professor 7 apresentaria aulas mais motivadoras intrinsecamente aos alunos. Visando compreender a veracidade da nossa hipótese cruzamos as informações fornecidas pelos alunos destes professores buscando compreender a relação entre o estilo motivacional docente com o grau de motivação dos alunos durante as aulas.

Ao interrelacionarmos estes dados percebemos a presença de características de motivações extrínsecas fomentadas durante as aulas de educação física nos

professores 1, 3 como fato e motivos das suas presenças em aula. Notas, chamada, e impossibilidade de não estar presentes apareceram como motivos à ida à aula.

Um fator extrínseco que apareceu em grande parte dos questionários discentes e em todos os grupos de alunos de cada um dos seis professores residiu das relações interpessoais favorecidas pelo tipo de aula característico da Educação Física. A possibilidade de relacionar-se sensorialmente com os amigos, inserir-se em atividade socializadoras, a emergência de estímulos emocionais e a criação de vínculos durante as atividades propostas mostraram-se fatores relevante à motivação em participar das aulas. Tais fatos corroboram pressupostos apresentados por Minelli *et al* (2010) quando ressalta que

há um maior engajamento e persistência na tarefa quando os alunos realizam atividades em grupos e dependem uns dos outros para cumprir os objetivos propostos. o ambiente cooperativo também aumenta a afetividade entre as pessoas, alimentando a sua necessidade de estabelecer vínculos pessoais (minelli *et al*, 2010. p. 603)

90% das respostas apresentadas pelos estudantes nas duas questões relativas à motivação intrínseca afirmaram-se concordantes, ou seja, com um caráter motivacional intrínseco. Inferimos, portanto, que os alunos sentem prazer nas aulas, gostam de atividade física, reconhecem a importância do estudo dos conteúdos da disciplina e também sentem prazer ao movimentar o corpo e assimilar os conteúdos relativos aos jogos, esportes, lutas e danças propostos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS....

Ficou claro, que o tipo de motivação interfere na forma como os estudantes se apresentam e se inserem nas atividades propostas durante as aulas de educação física, o que favorece a assimilação de novos conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades. Conceber o estilo motivacional docente possibilita criarmos estratégias de promoção da motivação intrínseca favorecida entre muitos fatores, sobretudo, pela possibilidade de vínculo entre alunos e entre eles e o professor, a possibilidade de externar suas emoções, mostrarem-se autônomos na resolução dos problemas surgidos durante as atividades e sentirem-se seguros e aptos a executarem as tarefas propostas. Os dados aqui expostos de forma resumida, mostraram-se relevantes para pensarmos novos fatores que atravessam a formação docente em educação física e sobretudo a importância de se desenvolver e fomentar a autonomia como estilo docente que favoreça a motivação por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A; CAPOZZOLI, C. J.. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 63-80, 2008.
- BARBOSA, M L. Autodeterminação no esporte: o modelo dialético da motivação intrínseca e extrínseca.. 2011.Porto alegre Tese (doutorado). Universidade federal do rio grande do sul, **Escola de educação física, programa de pós graduação em ciências do movimento humano**, porto alegre, br-rs, 2011
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3, p. 81-106.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.
- DECI, E.L. e RYAN, RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. **New York and London: Plenum**, 86, 1985
- DECI, E L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of educational Psychology**, v. 73, n. 5, p. 642, 1981.
- FRANCHIN, F; BARRETO, S.M G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, v. 2012, p. 1-33, 2006.
- GUIMARÃES, S E; BZUNECK, J A; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.
- GUIMARAES, S É R BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004
- GUIMARÃES, S. E. R. O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. **28ª reunião da ANPED, Caxambu. Anais do 28ª reunião da ANPED**, p. 1-15, 2005.
- KOBAL, M.C. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física), **Campinas, UNICAMP**, 1996.
- MINELLI, D S et al. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 598-609, 2010
- MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 74-93.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**, São Paulo: Blucher, 2011.
- _____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015.
- _____. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal – Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, R. C; DAÓLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

RANGEL *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.

REEVE, J; BOLT, E CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537, 1999.

SAMULSKI, D. Psicologia do esporte: Manual para a educação física, psicologia e fisioterapia. **Barueri: Manole**, 2002

PERCENTUAL DE GORDURA E RESISTÊNCIA CARDIORRESPIRATÓRIA EM CRIANÇAS

Data de aceite: 06/01/2020

Jonatha Danilo Silva de Oliveira

Faculdades Integradas de Jaú
Jaú – São Paulo

Rafaela Guilherme

Faculdades Integradas de Jaú
Jaú – São Paulo

Ademir Testa Junior

Faculdades Integradas de Jaú
Jaú – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0929013490436064>

RESUMO: Introdução: Com o avanço tecnológico, o sedentarismo aumentou, por facilitar inúmeras tarefas cotidianas, servindo também para momentos de lazer. Junto ao sedentarismo, ou seja, sem a prática de atividade física regular, ocorre o acúmulo de gordura corporal, que pode favorecer o desenvolvimento de doenças crônicas e degenerativas. Nesse cenário, a prática regular de atividade física é ótima ferramenta para melhorar a aptidão física e manter um estilo de vida saudável. Objetivo: Este estudo almejou identificar o nível de percentual de gordura e resistência cardiorrespiratória em crianças. Materiais e Métodos: Foram aplicados os

testes: IPAQ, teste de corrida e caminhada (PROESP) e o protocolo de Slaughter em 25 crianças de uma escola municipal de Bocaina/SP. Resultados: No questionário os indivíduos foram classificados em sua maioria como irregularmente ativos. Na avaliação de resistência, a classificação que mais se destacou foi de fraco e muito bom. Já na avaliação de percentual de gordura, os participantes foram, em sua maioria, classificados como adequados. Além disso, foi encontrada correlação moderada e negativa ($p < 0,05$ e $R = -0,629$) entre percentual de gordura e resistência aeróbia. Conclusão: Os indivíduos são, predominantemente, irregularmente ativos, com percentual de gordura adequado para a idade e resistência entre fraco e muito bom. De maneira moderada, quanto maior a resistência aeróbia, menor será o percentual de gordura.

PALAVRAS-CHAVE: Percentual de Gordura; Resistência cardiorrespiratória; Crianças; Saúde.

ABSTRACT: Introduction: With technological advancement, physical inactivity increased, facilitating countless daily tasks, also serving for leisure time. Along with physical inactivity, that is, without the practice of regular physical

activity, occurs the accumulation of body fat, which may favor the development of chronic and degenerative diseases. In this scenario, regular physical activity is a great tool for improving physical fitness and maintaining a healthy lifestyle. Objective: This study aimed to identify the level of fat percentage and aerobic capacity in children. Materials and Methods: The following tests were applied: IPAQ, running and walking test (PROESP) and Slaughter protocol in 25 children from a municipal school in Bocaina / SP. Results: Most individuals were classified as irregularly active in the questionnaire. In the resistance assessment, the rating that stood out was weak and very good. In the assessment of fat percentage, the participants were mostly classified as adequate. In addition, a moderate and negative correlation ($p < 0.05$ and $R = -0.629$) was found between fat percentage and aerobic resistance. Conclusion: The individuals are predominantly irregularly active, with age-appropriate fat percentage and resistance between weak and very good. Moderately, the higher the aerobic endurance, the lower the fat percentage.

KEYWORDS: Fat percentage; Aerobic capacity; Children; Health.

1 | INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico, facilita e muito as atividades pessoais, no trabalho, com estudos, nos momentos de lazer etc., estimulando o crescimento ao sedentarismo, pois o interesse é grande ao executar a maioria dessas tarefas que são cotidianas (TESTA JR et al., 2017).

Atualmente, a obesidade infantil destaca-se como grave problema de saúde pública, com início em idades cada vez mais precoces (SILVA; LACÓRDIA, 2016).

Durante a fase de crianças e adolescentes, ganham massa corporal, mas os que utilizam diariamente a tecnologia, tendem a ter aumento gradativo de massa de gordura, pelo fato de não se exercitarem o suficiente (RONQUE et al., 2007).

A inaptidão física e o sedentarismo, são fatores que também geram doenças crônicas que mais atingem a população (TESTA JR et al., 2017).

Os estudos epidemiológicos sobre a obesidade e o sedentarismo devem ser realizados em locais distintos, a fim de possibilitar o conhecimento sobre o grupo e, a partir dele, a elaboração de estratégias interventivas adequadas no combate à obesidade (TESTA JUNIOR, 2017).

É associado ao comportamento sedentário, a elevação de percentual de gordura corporal ou obesidade, e há prevalência em crianças e adolescentes classificados como, sedentários e irregularmente ativos (TESTA JR et al., 2017).

Um estilo de vida saudável está ligado a uma vida longe do sedentarismo e também a outros fatores, como uma boa alimentação e um sono adequado, por exemplo (SILVA; LACÓRDIA, 2016).

Com uma prática regular de atividades físicas, os benefícios para uma boa

aptidão física são inúmeros. Relacionada diretamente ao bem-estar. Desempenho satisfatório durante o esforço físico, tarda a fadiga excessiva, melhora capacidades neuromotoras, tendo ligação direta a um estilo de vida mais ativa (TESTA JR et al., 2017).

Sendo um fenômeno que vem atingindo uma grande parte de crianças e adolescentes, variando diversos transtornos a saúde, isso chama a atenção dos profissionais da área e pesquisadores (RONQUE et al., 2007).

O que tem chamado a atenção, sobretudo, dos pesquisadores e profissionais das áreas de saúde, é que esse fenômeno atinge um contingente cada vez maior de crianças e adolescentes, podendo gerar diversos transtornos a saúde, em idades precoces (RONQUE et al., 2007).

Segundo Souza et al. (2011; p. 1460) a promoção de hábitos saudáveis em crianças e adolescentes possui relevância estratégica e deve ser encarada como prioridade por todos os setores sociais. Por congrega a maioria das crianças e adolescentes de um país, a escola representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas ações.

Sabe-se que: a atividade física regular, quando bem orientada, pode ajudar na prevenção e tratamento de inúmeras doenças, trazendo bem-estar para quem a pratica, melhorando fatores sociais e psicológicos (SILVA; LACÓRDIA, 2016).

Nesse contexto, o estudo objetivou verificar o nível do percentual de gordura e da resistência cardiorrespiratória em crianças, assim como a correlação entre as duas variáveis.

2 | MÉTODO

O presente estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa através da plataforma Brasil sob o CAAE: 57279816.2.0000.5430.

2.1 Sujeitos de Pesquisa

Participaram da pesquisa 25 escolares, com idades de 08 a 12 anos. A escolha dos participantes ocorreu através de convite, o qual poderiam aceitá-lo ou não. Para participar da pesquisa, os escolares deveriam apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelos escolares e pelos seus respectivos responsáveis legais. Os participantes também deveriam participar de todas as atividades propostas ao longo do processo de pesquisa para que os resultados produzidos pelo mesmo, fossem considerados no presente estudo.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

2.2.1 International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) – versão curta

O IPAQ, Questionário Internacional de Atividade Física, fundamenta-se no estudo de Matsudo et al. (2001), e é destinado à mensuração do nível de prática de atividade física das pessoas, classificando-os em: muito ativo; ativo, irregularmente ativo e sedentário. O IPAQ apresenta-se em duas versões: a curta e a longa. Para o presente estudo, elegeu-se a versão curta; por tratar-se de um estudo com escolares sendo essa mais simples, para que todos pudessem responder as questões de maneira fidedigna. Os participantes foram orientados a considerarem apenas as atividades físicas realizadas fora do ambiente escolar ao responderem o IPAQ. As respostas dos participantes para as questões do IPAQ foram avaliadas segundo o instrumento para classificação do nível de atividade física.

2.2.2 Teste de resistência cardiorrespiratória (corrida/caminhada de 6 minutos)

O teste foi aplicado em local plano com marcação do perímetro da pista. Para a realização do teste foram necessários: cronômetro e ficha de registro. Os alunos foram divididos em grupos adequados às dimensões da pista. Informamos os alunos sobre a execução do teste, dando ênfase ao fato de que deveriam correr o maior tempo possível, evitando piques de velocidade intercalados por longas caminhadas. Durante o teste, informou-se ao aluno a passagem do tempo 2, 4 e 5 (“Atenção: falta 1 minuto”). Ao final do teste foi emitido um sinal (apito) sendo que os alunos deveriam interromper a corrida, permanecendo no lugar onde estavam (no momento do apito), até ser anotada ou sinalizada a distância percorrida. O resultado foi a maior distância possível percorrida por cada participante, anotado em metros e classificado seguindo os valores de referência para o teste.



Figura 1 – Teste de corrida/caminhada de 6 minutos

Fonte: Os autores (2019)

Sexo	Idade	Fraco	Razoável	Bom	M.Bom	Excelência
MASCULINO	6	< 690	691 a 740	741 a 780	781 a 878	> 878
	7	< 735	735 a 785	786 a 824	825 a 923	> 923
	8	< 773	773 a 825	826 a 878	879 a 1009	> 1009
	9	< 845	845 a 899	900 a 965	966 a 1096	> 1096
	10	< 880	880 a 941	942 a 1009	1010 a 1157	> 1157
	11	< 915	915 a 977	978 a 1049	1050 a 1189	> 1189
	12	< 965	965 a 1029	1030 a 1109	1100 a 1254	> 1254
	13	< 983	983 a 1082	1083 a 1158	1159 a 1319	> 1319
	14	< 1068	1068 a 1134	1135 a 1209	1210 a 1371	> 1371
	15	< 1120	1120 a 1186	1187 a 1261	1262 a 1434	> 1434
	16	< 1150	1150 a 1219	1220 a 1288	1289 a 1504	> 1504
	17	< 1156	1156 a 1219	1220 a 1288	1289 a 1505	> 1505

Figura 2 – Valores de referência para meninos o teste de corrida/caminhada de 6 minutos

Fonte: Gaya et al. (2016)

Sexo	Idade	Fraco	Razoável	Bom	M.Bom	Excelência
FEMININO	6	< 612	612 a 640	641 a 680	681 a 831	> 831
	7	< 652	652 a 682	683 a 729	730 a 852	> 852
	8	< 700	700 a 734	735 a 777	778 a 875	> 875
	9	< 750	750 a 789	790 a 840	841 a 966	> 966
	10	< 783	783 a 831	832 a 883	884 a 1027	> 1027
	11	< 822	822 a 867	868 a 919	920 a 1043	> 1043
	12	< 855	855 a 900	901 a 957	958 a 1081	> 1081
	13	< 887	887 a 934	935 a 996	997 a 1129	> 1129
	14	< 920	920 a 966	967 a 1023	1024 a 1164	> 1164
	15	< 955	955 a 999	1000 a 1043	1044 a 1204	> 1204
	16	< 970	970 a 1009	1010 a 1054	1055 a 1205	> 1205
	17	< 982	982 a 1022	1023 a 1062	1063 a 1206	> 1206

Figura 3 – Valores de referência para meninas no teste de corrida/caminhada de 6 minutos

Fonte: Gaya et al. (2016)

2.2.3 Protocolo de Slaughter - Avaliação do percentual de gordura

O protocolo de Slaughter (CHARRO et al., 2010) tem a finalidade de mensurar o percentual de gordura de jovens de 8 a 17 anos de idade. A escolha desse protocolo está justificada pelo fato das aferições serem feitas no ambiente escolar, de forma que as medidas do protocolo não requerem que os escolares exponham o corpo.

O protocolo utiliza apenas duas dobras cutâneas: a tricipital e a subescapular. A dobra tricipital (TR) foi aferida de forma longitudinal, na parte posterior do braço, entre o ponto acromial e o olecrano. E a dobra de panturrilha média foi aferida de forma longitudinal, com o indivíduo sentado e o joelho flexionado a 90° (noventa graus), na altura da maior protuberância lateral da panturrilha (CHARRO, et al., 2010).



Figura 4 – Aferição das dobras tricípital e panturrilha média

Fonte: Os autores (2019)

As aferições foram realizadas com adipômetro científico, da marca OPUS Max, cuja leitura é apresentada em milímetros e décimos de milímetros. Para o cálculo do percentual de gordura dos escolares do sexo masculino realizar-se-á a equação: $\%GC = 0,735 (TR+PM) + 1,0$. E para os escolares do sexo feminino, a equação: $\%GC = 0,610 (TR+PM) + 5,1$.

Para a classificação do percentual de gordura foi utilizado o quadro adaptado de Deurenberg, Pieters e Hautvast (1990).

Sexo	Classificação					
	Exc. Baixo	Baixo	Adeq.	Mod. alto	Alto	Exc. alto
Masc.	Até 6%	6,01 a 10%	10,01 a 20%	20,01 a 25%	25,01 a 31%	> 31%
Fem.	Até 12%	12,01 a 15%	15,01 a 25%	25,01 a 30%	30,01 a 36%	> 36%

Quadro 2 - Classificação da porcentagem de gordura corporal adaptada de Deurenberg, Pieters e Hautvast (1990)

Masc. – masculino, Fem. – feminino, Exc. – excessivamente, Adeq. – adequado, % - percentual, > - acima de

Fonte: Do Amarante, Sirino e Minuzzi (2011)

2.3 Análise da coleta de dados

Para a análise estatística, foi utilizado o software IBM SPSS Statistics 22. Inicialmente, foi analisada a normalidade dos dados através do teste de Shapiro-Wilk. Logo, foi aplicada a estatística descritiva, de forma que os dados foram apresentados em média e desvio padrão para as variáveis de percentual de gordura e resistência cardiorrespiratória. Além disso, as variáveis da aptidão física foram classificadas segundo o protocolo de Gaya et al. (2016), cujos dados foram apresentados em percentuais por classificação de cada teste. Em adição foi aplicado o teste de Pearson para verificar a existência e a força da correlação entre a resistência cardiorrespiratória e o percentual de gordura. O nível de significância adotado foi de $p > 0,05$.

3 | RESULTADOS

3.1 Nível da prática de atividade física

No gráfico 1 pode-se observar que não foram encontradas crianças sedentárias no grupo avaliado, 52% foram considerados irregularmente ativos, 32% foram classificados como ativos e 16% muito ativos.

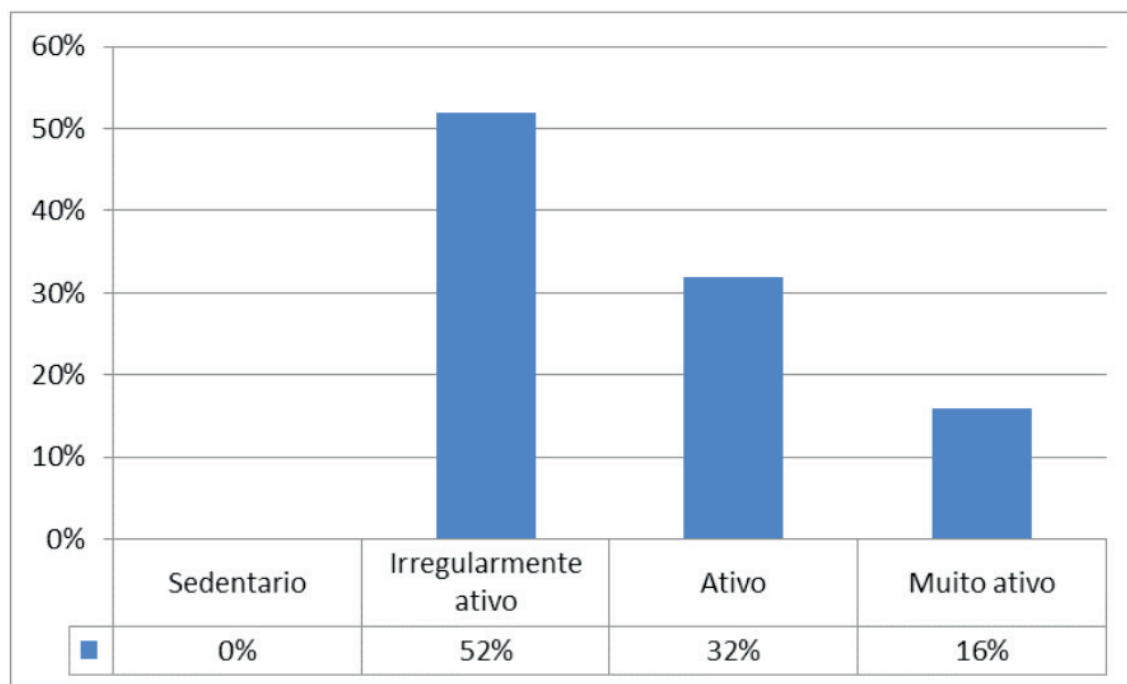


Gráfico 1 –Percentual de participantes segundo a classificação do nível de atividade física
% - percentual, Classif. – classificação

Fonte: Os autores (2019)

3.2 Resistência cardiorrespiratória e percentual de gordura

A tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das variáveis resistência e percentual de gordura. Notou-se que a média da distância percorrida pelas crianças

no teste de resistência foi de 835,12(±131,7) metros. Se a média fosse classificada seguindo o padrão feminino para o teste, classificar-se-ia como bom, no masculino seria considerado fraco.

A média do percentual de gordura foi de 17,59% (±7,23), cujo valor foi considerado adequado.

Variável	\bar{X} (n=25)	dp
Resistência(m)	835,12	±131,7
% Gordura	17,59	±7,23

Tabela 1 –Médias (\bar{X}) e desvios padrões (dp) das variáveis da aptidão física
 \bar{X} – média, dp – desvio padrão, %– percentual, n–número, m-metros

Fonte: Os autores (2019)

Observou-se que, como apresentado no gráfico 2, 28% dos participantes apresentaram nível fraco de resistência, 16% razoável, 16% bom, 28% muito bom e 12% excelente.

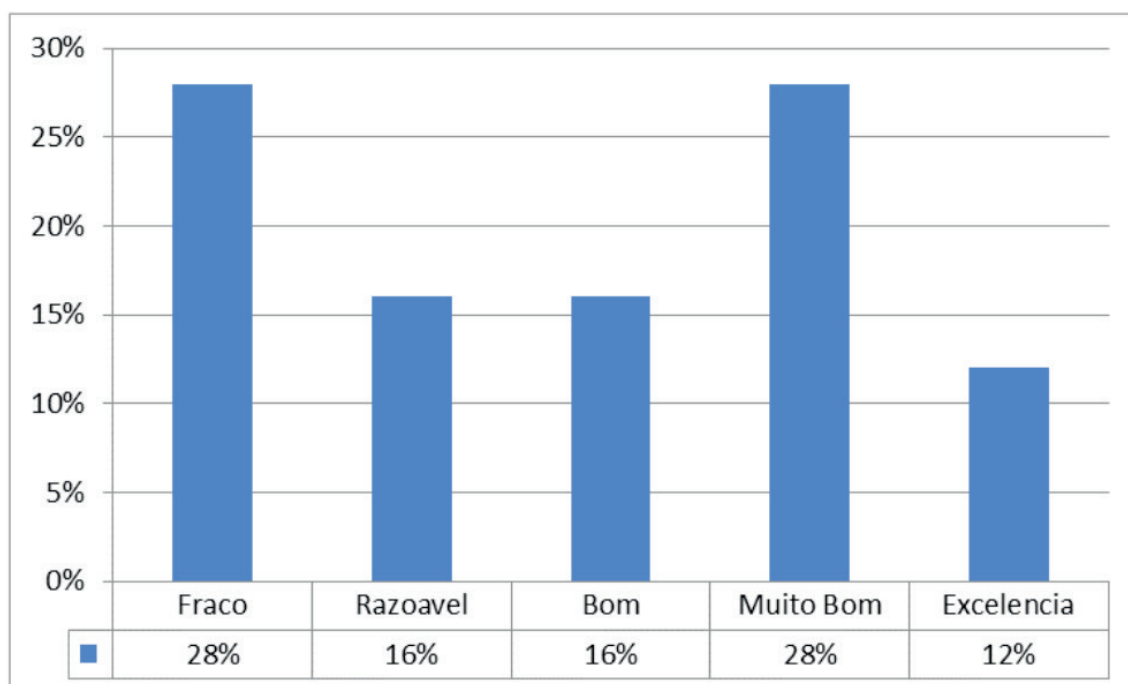


Gráfico 2 – Percentual de participantes segundo a classificação da resistência
 % - percentual, Classif. – classificação

Fonte:Os autores (2019)

3.3 Classificação do percentual de gordura

Observando o gráfico 3, nota-se que 20% das crianças participantes apresentaram percentual de gordura considerado baixo, 60% adequado, 12% moderadamente alto, 4% alto e 4% excessivamente alto.

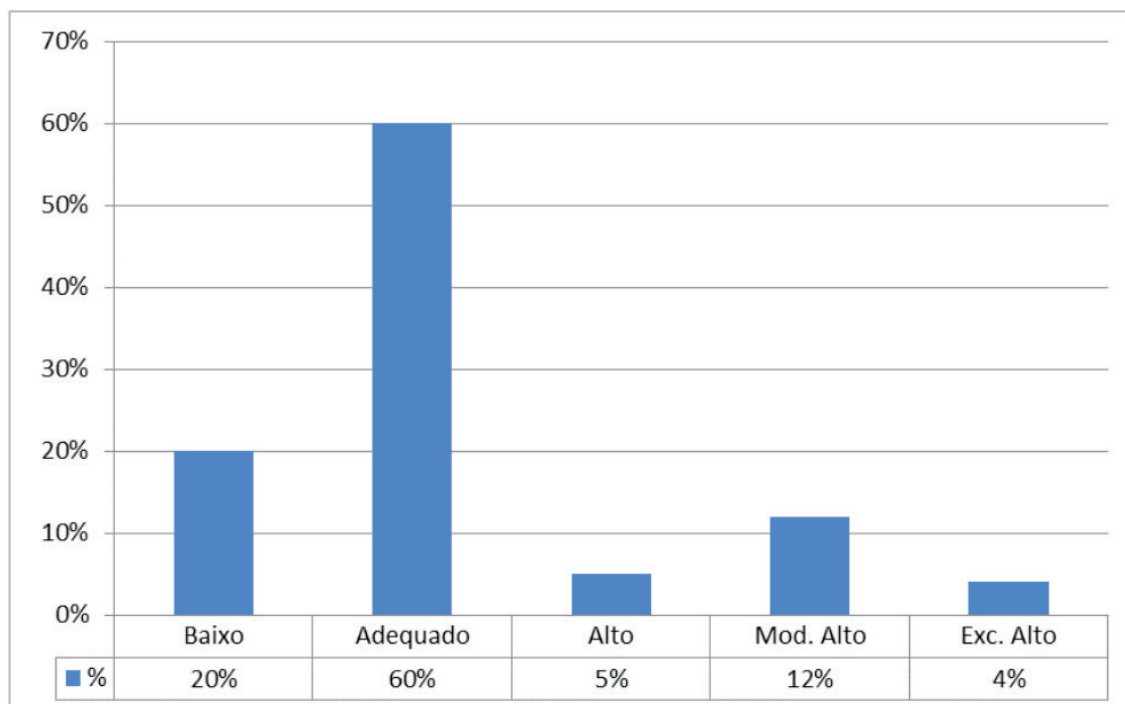


Gráfico 3 –Percentual de participantes segundo a classificação do nível de gordura
% - percentual, Classif. – classificação – Mod. alto – moderadamente alto – Exc. Alto – Excessivamente alto

Fonte: Os autores (2019)

3.4 Correlação entre percentual de gordura e resistência cardiorrespiratória

Como é possível observar na tabela 2, foi encontrada correlação ($p < 0,05$) negativa entre a resistência cardiorrespiratória e o percentual de gordura. O coeficiente de correlação ($R = -0,629$) mostrou que a força da correlação foi moderada.

Variáveis	R de Pearson	p valor
Resistência % gordura	-0,629	0,001*

Tabela 2 - Coeficiente de correlação entre percentual de gordura, força abdominal e flexibilidade
% = percentual, R - coeficiente de correlação, * - $p < 0,05$

Fonte: Os autores (2019)

4 | DISCUSSÃO

Os principais achados do presente estudo foram que: a maior parte das crianças avaliadas apresentaram-se majoritariamente irregularmente ativos; sendo os meninos mais ativos em relação às meninas. A média de resistência foi classificada entre fraca e boa, e o percentual de gordura como adequado. Já em outro estudo, a maioria das crianças tiveram a resistência classificada como fraca ou muito boa e o percentual de gordura como adequado (ROSE; SCHIVINSKI, 2014).

Apesar de observarmos a presença de crianças ativas e muito ativas entre os participantes, o que é comum para a idade já que as brincadeiras de movimento fazem parte do cotidiano das crianças, notou-se que a maioria apresentou nível de atividade físico irregular. A irregularidade na prática de atividade física pode ser derivada do tempo que as crianças têm destinado às atividades digitais, tais como: jogos em celulares, computadores, assistir TV etc.

Os dados revelam a necessidade de se resgatar as atividades de movimento na infância, buscando o equilíbrio com as atividades derivadas das novas tecnologias. Além disso, o nível de atividade física, depende de vários fatores: dos estímulos ambientais e culturais, aos quais as crianças são submetidas. Inclusive, o estudo de Testa Junior et al. (2019), verificou o nível de atividade física em crianças com 9 anos de idade; mostrou que as crianças de um bairro periférico de uma cidade do interior paulista são majoritariamente muito ativas, diferentemente dos resultados encontrados nesta pesquisa.

No estudo de Araújo Junior et al. (2006), que teve por objetivo avaliar o nível de atividade física em adolescentes por gênero, observou-se que não foi encontrado nenhum indivíduo sedentário igualmente apresentado ao presente estudo. Já o número de participantes classificados como muito ativos se mostrou muito maior no gênero masculino, enquanto os classificados como ativos ou pouco ativos foram maiores no gênero feminino. Já no presente estudo a irregularidade da prática de atividades físicas prevaleceu no gênero feminino e os ativos no masculino.

Como a maioria foi classificada como irregularmente ativa, ainda há prevalência aos riscos a saúde, ficando propenso a doenças crônico degenerativas como diabetes, hipertensão, etc. As crianças precisam praticar atividades físicas que sejam regulares e precisas, para que tenham resultados positivos em relação a um estilo de vida mais saudável.

No teste que avaliou o percentual de gordura dos avaliados, apesar da maioria apresentar gordura corporal considerada adequada, foi constatado uma grande quantidade de crianças com percentual de gordura moderadamente alto, alto e muito alto.

Para Silva e Lacórdia (2016), uma infância ativa não é garantia de saúde na vida adulta, visto que são muitas as mudanças no processo de desenvolvimento de um indivíduo, mas que a prática de atividade física deve ser constante na vida de uma pessoa, uma vez que o sedentarismo é fator de risco para a saúde física e mental.

De acordo com Testa Junior et al. (2019), a prática regular de atividades físicas pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento e melhora das capacidades neuromotoras, podendo contribuir para a adoção do estilo de vida fisicamente ativo.

Foi encontrada correlação moderada e negativa entre a resistência e o percentual de gordura. Então, de maneira moderada, pode-se dizer que quanto maior a resistência, menor será o percentual de gordura. Essa correlação revela a importância de se praticar atividades motoras na infância a fim de aumentar a aptidão física, reduzindo o percentual de gordura.

O mesmo ocorreu na pesquisa de Testa Junior et al. (2019), que encontrou correlações entre as variáveis da aptidão física. Isso é um indício de que uma cultura do brincar na infância pode favorecer a formação de adolescentes e adultos mais ativos fisicamente.

5 | CONCLUSÃO

No presente estudo, concluiu-se que a maior parte das crianças avaliadas foram classificadas como irregularmente ativas, sendo os meninos mais ativos. A média de resistência foi classificada entre fraca e boa e o percentual de gordura da maioria foi adequado. Além disso, de maneira moderada, quanto maior a resistência, menor o percentual de gordura.

O presente estudo revelou que a prática de atividades físicas, o percentual de gordura adequado e a boa resistência cardiorrespiratória em crianças, parecem aspectos naturais dessa fase de desenvolvimento. No entanto, há que se estimular a vida fisicamente ativa em crianças e adolescentes, pois a grande tendência é que, em um futuro não muito distante, a quantidade de pessoas sedentárias aumente drasticamente.

Com a tecnologia avançando cada dia mais, essas crianças e adolescentes tendem a ficar mais tempo em frente a um televisor ou mesmo em posse de um celular ou qualquer aparelho eletrônico, dificultando assim a prática de hábitos mais saudáveis, como o as atividades físicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JUNIOR, J. F. et al. Nível de atividade física de adolescentes da cidade de Jacareí, em relação à gênero, frequência e duração. **IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2006.

CHARRO, M. A. et al. **Manual de Avaliação Física**. São Paulo: Phorte, 2010.

DO AMARANTE, A. A.; SIRINO, F.; MINUZZI, L. G. Índice de obesidade, sobrepeso e risco cardiovascular em escolares de 11 A 14 anos da cidade de Abelardo Luz (SC). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 10, n. 2, 2012.

MATSUDO, S. et al. Questionário internacional de atividade física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 05-18, 2001.

ROSE, G. J.; SCHIVINSKI, C. I. S. Nível de atividade física e funcional de crianças atletas. **Journal of Human Growth and Development**, 24(2), 127-134, 2014.

RONQUE, E. R. V. et al. Composição corporal em crianças de sete a 10 anos de idade, de alto nível socioeconômico. **Revista Brasileira Medicina Esporte**, v. 13, n. 6, p. 366-370, 2007.

SILVA, L. C.; LACORDIA, R. C. Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juiz de Fora, n. 21, p.1 , jul-dez. 2016.

SOUZA, E. A. de et al. Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, p. 1459-1471. 2011.

TESTA JUNIOR, A. Prática de atividade física, percentual de gordura e capacidade neuromotoras em escolares. **Revista CPAQV**, v.11, n.1, p.3, 2019.

TESTA JUNIOR, A. Nível de Atividade física e percentual de gordura em escolares de 17 anos de idade. **Revista Corpo e Movimento, Catanduva**, v.8, n.1, p. 26-31, jan- dez. 2017.

TAKKYU VOLLEY UMA NOVA PROPOSTA INCLUSIVA

Data de aceite: 06/01/2020

Thalita Cassetari Campos

Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP-
SP

José Irineu Gorla

Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP-
SP

Simone Thiemi Kishimoto

Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP-
SP

RESUMO: Este estudo destaca um relato de experiência em âmbito escolar e a inserção da prática no Brasil de uma modalidade coletiva adaptada que envolve traços de dois esportes: vôlei adaptado e tênis de mesa, denominado Takkyu Volley. O jogo foi desenvolvido no Japão em 1970 por um professor junto a uma aluna com distrofia muscular, tem por característica o incentivo a inclusão social, fomentando a diversidade de gênero, idade, níveis de habilidade e de diferentes deficiências (física, cognitiva, visual, auditiva) ou não em uma mesma equipe, impulsionado pelo programa “Sport for tomorrow” uma promoção do Governo Japonês no Esporte para todos. A modalidade encontra-se em processo de universalização no cenário mundial, tendo pouco os estudos que tangem as práticas pedagógicas e subsequentes

ao suporte técnico-tático. Desta maneira o trabalho contribui para uma maior compreensão e difusão do takkyu volley, corroborando com suas características e propiciando reflexão a respeito da sociedade, cidadania e os aspectos que firmam a diversidade por meio do esporte para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Takkyu Volley; Inclusão; Esporte Adaptado; Educação Física; Atividade Física Adaptada.

TAKKYU VOLEY A NEW INCLUSIVE PROPOSAL.

ABSTRACT: This study highlights a report of school experience and the insertion of the practice in Brazil of an adapted collective modality that involves traits of two sports: adapted volleyball and table tennis, named Takkyu Volley. The game was developed in Japan in 1970 by a teacher with a student with muscular dystrophy. Its feature is the encouragement of social inclusion, promoting the diversity of gender, age, skill levels and different disabilities (physical, cognitive, visual, hearing or not in the same team, promoted by the program “Sport for tomorrow” a promotion of the Japanese Government in Sport for all. The modality is in the process of universalization in the world scenario, having little studies that address the pedagogical practices and subsequent to the

technical-tactical support. Thus the work contributes to a greater understanding and diffusion of takkyu volley, corroborating its characteristics and providing reflection on society, citizenship and the aspects that establish diversity through sport for all.

KEYWORDS: Takkyu Volley; Inclusion; Adapted Sport; PE; Adapted Physical Activity.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo traz em suas linhas uma modalidade em processo de expansão no Brasil que em seu cerne carrega fortemente o elo da inclusão social por meio do jogo coletivo. Utilizando das potencialidades motoras globais desta prática corporal e da promoção a inclusão, a modalidade proporciona uma inovação no que tange o esporte adaptado e as características dos sujeitos participantes.

A modalidade explanada é o Takkyu Volley (TKV), uma modalidade coletiva adaptada do Vôlei sentado e do Tênis de mesa. Criado em 1970 no Japão vinculado à escola especial de Toneyama do município de Osaka, distrito de Ibaraki, por meio de um professor com sua aluna com distrofia muscular. Gradualmente foi implantado no Japão como um esporte universal, que pode ser praticado por indivíduos com ou sem deficiência física, visual, cognitiva, auditiva, de diferentes níveis e tipos de habilidades em uma mesma equipe. (SOYSA, 2017).

O jogo consiste em seis participantes por equipe, posicionados ao redor da mesa de tênis de mesa, um jogo com total de 12 participantes. O objetivo do jogo é fazer com o que a bola de tênis de mesa ultrapasse o espaço de jogo do adversário caindo ao chão e marcando o ponto. Porém, diferente do tênis de mesa, a bola passará por baixo da rede, que será adaptada, e não por cima quicando conforme o jogo convencional. Esta adaptação, ocorre, pois dentro da bola pode existir um guizo que transmite um som quando está em contato com a superfície da mesa que auxiliará a jogabilidade de pessoas com deficiência visual, além do guizo aumentar o peso da bola, facilitar o movimento e deslocamento da mesma. (KIBÔ-NO-IÊ, 2017)

Nesta intenção de ampla inclusão por meio da diversidade, uma regra básica do jogo é que todos os jogadores se mantenham sentados durante toda a partida, não é permitido deslocar o quadril fora da cadeira. Semelhante ao vôlei adaptado, outra regra básica do TKV, durante a partida a bola deverá ser tocada por cada time por três vezes, por uma raquete triangular de madeira para facilitar as diversas pegadas manuais e possíveis deformidades nas mãos. Existe regras básicas e avançadas, e a pontuação chega a três rodadas chegando a quinze pontos. (JTVF, 2013).

A perspectiva de expansão do TKV para se perpetuar um esporte mundialmente conhecido até os jogos Olímpicos Tóquio 2020 (JTVF, 2013) por meio do programa “*Sport for tomorrow*” integrado ao Esporte para todos promovido pelo governo japonês, intensifica o estímulo para modalidade com pessoas com e sem deficiência em uma

mesma equipe. O Vice-presidente/assessor de extensão da Federação Japonesa de Takkyu Volley o Sr. Yuji Horikawa está em missão na América Latina para divulgar o TKV através do curso de capacitação de instrutores e árbitros fomentada pela Federação Japonesa de Takkyu Volley.

2 | TAKKYU VOLLEY

O TKV é um esporte coletivo com características do Vôlei sentado e do Tênis de mesa. É composto por 12 jogadores no total, sendo 6 jogadores em cada equipe, semelhante ao vôlei e da mesma maneira o jogo é dividido em sets, se conclui um set com 15 pontos. O jogo é encerrado quando um time ganha 2 sets. (KIBÔ-NO-IÊ, 2017)

Os jogadores devem permanecer sentados obrigatoriamente ao longo de toda a partida, sem elevação do quadril. Minimizando as vantagens motoras e possibilitando uma igualdade quanto a extensão máxima de cada jogador. (KIBÔ-NO-IÊ, 2017)

O objetivo do jogo é fazer com o que a bola de tênis de mesa ultrapasse a mesa de jogo do adversário, caindo ao chão e marcando um ponto. Diferente do tênis de mesa convencional, a bola irá passar por baixo da rede, que será elevada conforme a regra, não havendo o quicar, e sim o deslizar. Dentro da bolinha de tênis de mesa, poderá haver um guizo, este auxilia a inclusão de pessoas com deficiência visual. (KIBÔ-NO-IÊ, 2017)

Com o intuito da participação de todos, a modalidade possibilita incluir, pessoas sem deficiência e com diferentes tipos de deficiência (motora, intelectual, visual, auditiva) comprometimentos leves ou mais severos em uma mesma equipe. O TKV traz como traço inovador a abrangência para uma diversidade, mesclando o esporte olímpico com o paraolímpico.

Portanto, quanto a classificação funcional o TKV não aborda recomendações para aplicação e padronização de um sistema de classificação funcional, uma vez que dentro de cada modalidade do esporte paraolímpico é feita uma classificação adequada para tentar encontrar a paridade dentro do jogo que busca “garantir uma concorrência justa e igual, o esporte adaptado adere a este sistema que garante que a vitória é determinada pela habilidade, aptidão, capacidades físicas, técnicas e táticas do atleta”. (IPC, 2009 apud FARIA, 2016, p. 42).

Assim, o TKV tem a proposta de que as características dos jogadores sejam diversas, incluindo idades variadas e equipe com gênero misto. Contudo, a recomendação é a jogabilidade dos jogadores tendo a mínima compreensão das regras e sua autonomia.

Mesmo com esse amplo caráter inclusivo, o TKV firma sua proposta de ser um esporte competitivo, que busca técnica e estratégias, abrangendo em seus objetivos

o desenvolvimento físico-motor e interação psíquico-social dos participantes (KIBÔ-NO-IÊ, 2017).

Na Figura 1, é apresentado um livreto com o Manual Resumido do TKV, são seis páginas contendo todas as regras básicas e avançadas do esporte, material desenvolvido com a finalidade de promover a modalidade no Brasil, as regras básicas e avançadas poderão ser acompanhadas no link a baixo.



Figura 1: Capa imagem resumido TKV

Fonte: Manual Reduzido Takkyu Volley, 2013

Disponível em: <http://goo.gl/lssUfw>.

No estudo “Takkyu volley e sua inserção no Brasil” (CAMPOS, 2018) foram mapeados a expansão da modalidade no Brasil de 2013 a 2018. A partir das análises documentais foram encontradas 19 ações de capacitação para o envolvimento de profissionais com a modalidade, sendo 12 cursos de formação de instrutores fomentado pela Federação Japonesa do TVK, 7 workshops ministrados para difusão da modalidade nos Estado de Goiás e São Paulo. Além de 11 iniciativas de evento competitivo ou recreativo que se envolve a prática coletiva e organizada do TKV. (CAMPOS, 2018)

Neste contexto de inserção e divulgação, a ciência e os conhecimentos oriundos da prática revelam funcionalidades sistematizadas como descrita no estudo de Souto (2018). Com o objetivo de avaliar a independência funcional e a qualidade de vida, comparou dez pacientes realizando a fisioterapia convencional e vinte pacientes após passarem pela fisioterapia convencional, foram submetidos à oficina terapêutica, na modalidade Takkyu Volley como prática terapêutica com pacientes em reabilitação neurológica. A oficina terapêutica TKV sobressaiu em alguns itens em relação à fisioterapia convencional como: componente mental e físico; aspecto social e emocional; capacidade funcional e estado geral de saúde (SOUTO, 2018)

Desta maneira, a oficina de TKV se sobressaiu quanto ao método convencional nas avaliações, salientando que mesmo com todas as limitações motoras os pacientes se esqueciam das dificuldades de movimento, por estarem envolvidos na competição esportiva “os participantes conseguiram adequar suas limitações dentro do que é exigido nas regras do jogo, promovendo ganhos em todos os sentidos” (SOUTO, 2018, p.40), corroborando com Darido (2001) o desenvolvimento de atividades físicas e recreativas praticadas regularmente é considerado, por diversos pesquisadores, como fator preponderante na melhoria da qualidade de vida das pessoas, visto que os aspectos cognitivos se desenvolvem a partir do aspecto motor.

Portanto, mesmo com o cenário acadêmico do TKV sendo escasso, é possível ver expressões de sua temática em projetos em andamento, que para além dos benefícios quantificados de sua prática, se perpetua no disseminar da modalidade.



Figura 6: Dimensão Espaço de jogo

Fonte: Site, Faculdade de Educação Física – UNICAMP, 2017.

3 | ESPORTE PARA TODOS

O Corroborando com mesmo intuito do esporte Takkyu Volley e sua expansão até Tóquio 2020, outras duas práticas encontradas exploram o fomento do esporte da prática esportiva com pessoas com deficiência e sem deficiência em uma mesma equipe, são elas: Nanairo Eriden e Fusen Volley (UEDA, 2017).

Nanairo Ekiden – É uma corrida tradicional japonesa de revezamento de longa distância. Há um tempo fixo, dependendo da quantidade de competidores por equipe, em média de 10 corredores, variando de crianças, adolescentes, mulheres e homens, pessoas com deficiência e habilidades diversas (UEDA, 2017).

Cada equipe corre o mesmo período, sendo os vencedores o time que percorrer a maior distância. O termo “Ekiden” que significa revezamento em japonês e “Nanairo” significa “sete cores” em japonês representa os sete valores olímpicos e Paralímpicos, excelência, amizade, respeito, determinação, coragem, equidade e inspiração, estes simbolizados nas cores da equipe e nos bastões em forma de cordão, valorizando a importância da união (UEDA, 2017).



Figura 3: Ponte Rio - Tóquio - Nanairo Ekiden

Fonte: Ascom SMEL, 2016.

Com apoio Prefeitura do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer o evento no Rio 2016 “contou com a participação de alunos do Mato Alto, de escolas municipais, do Rio Em Forma, de representantes de entidades e de equipes de atletismo, totalizando mais de 200 pessoas.” (SMEL, 2016).



Figura 4: Festival no Japão Namiro Ekiden, 2016

Fonte: Site Nanairo festa world, 2016

Com este quadro de novas modalidades que permitem a integração de pessoas sem deficiência e com deficiência, outra modalidade que está em expansão no Brasil com o apoio do programa SFT é o Fusen Volley ou Balloon Volleyball, significa voleibol com bexigas e segue o lema “todos estão incluídos no jogo” (JFVA, 2012) Uma modalidade criada no Japão em 1989, com o propósito de unir em uma mesma equipe pessoas com deficiência e sem deficiência, crianças e idosos, visando o trabalho em grupo, a integração e união de todos por meio de um esporte (JFVA, 2012). Em paralelo com o TKV o Fusen Volley, realizou cursos para sua divulgação e expansão no Brasil, Argentina e Paraguai, desencadeando a formação de uma rede de líderes para disseminar esses esportes em todos estes países. (SFT, 2017).

O Fusen Volley é jogado em uma quadra de badminton com um balão de 40 centímetros de diâmetro com dois pequenos sinos redondos dentro. Cada equipe tem 6 jogadores, podendo ter ilimitado o número de reservas. Deste 3 ou 4 jogadores necessariamente tem que ter alguma deficiência, são chamados de “jogadores especiais”, os demais 2 ou 3 jogadores não terão deficiências, denominados “jogadores com vantagem”. É livre a composição das equipes quanto ao nível e diversidade de deficiência. Porém, a somatória da classe da equipe não pode ultrapassar 18 pontos. Diferente do TKV, esta modalidade tem sua própria sistematização da classe funcional, além manual de regras e da arbitragem. Obrigatoriamente todos os seis jogadores devem tocar no balão antes de mandar para o lado adversário, contudo o balão pode ser no máximo 10 vezes antes de cruzar a rede



Figura 5: Fusen Voleiball, 2012

Fonte: Japan Fusen Volleyball Association, 2012

Relatado por Frank (2017) referente ao processo de valorização provocada na relação de estudantes com e sem deficiência ao praticarem em juntos em uma escola o Fusen Volley “a inclusão educacional implica no reconhecimento de que o outro é diferente”, “pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” (apud MANTOAN, 2012, p. 50).

Esta inclusão de todos em um mesmo esporte permite a familiaridade de assuntos pertinentes a inclusão e a diversidade, intercalando com os objetivos e princípios do esporte para todos.

4 | RELATO DE EXPERIÊNCIA: TAKKYU VOLLEY NO ÂMBITO ESCOLAR

Apesquisa foi desenvolvida por um programa institucional vinculado a Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em parceria com uma Escola de Tempo Integral em Campinas/SP. Durante 2 meses realizou-se atividades com turmas do 1º ao 5º ano do fundamental I (Campos, 2017)

A dinâmica iniciou-se com apresentação visual do jogo a partir de uma linguagem interdisciplinar, estimulando os aspectos culturais que explorassem significados para o processo de familiarização a partir de problematizações na relação multicultural e local das crianças. Em seguida, os alunos confeccionaram raquetes com papelão,

elemento específico da modalidade, e vivenciaram a prática utilizando o incremento da progressão das regras do Takkyu Volley. Ao final do ciclo de cada turma por meio de desenhos e relatos pessoais, os discentes enunciaram seus olhares em relação a nova prática e reflexões para além do ganho motor que a modalidade também engloba.

Campos (2018) relata, o início de um planejamento pedagógico para o ensino na escola do TKV, pode ser feita de forma progressiva. Iniciando no chão, no espaço a dois, depois no coletivo de forma lúdica com brincadeiras interativas para simular a pegada na raquete. Passando progressivamente para mesas maiores que a escola dispunha, como uma mesa de futebol de botão, pedagogicamente ao redor da mesa tinha uma borracha que continha a bola, auxiliando no aprendizado com os menores. Até chegar na mesa tênis de mesa e realizar o jogo por completo do TKV.

Portanto, o TKV pode estar inserido em diversos contextos, incluindo no âmbito escolar, que por meio do jogo “provoca um encontro com o outro e com nós mesmos, com as diferenças, com a diversidade, com o espírito de compreensão das possibilidades e limitações que se transformam a cada descoberta” (FRANK, 2017, p. 163)”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de diversidade e inclusão está presente em muito projetos e ações. O esporte para todos busca unir esses dois conceitos em uma mesma ação, em um mesmo refletir. Unindo os mundos do esporte adaptado com o convencional. Desmitificando e desconstruindo medos de interação e inclusão, valorizando e potencializando o indivíduo, sem segregação de deficiências ou falta da mesma para uma participação conjunta em uma mesma equipe.

Acreditamos que trabalhos como este contribua para uma maior compreensão e difusão do TKV. O TKV está voltado à inclusão, integração de todos, cooperação entre os praticantes, reflexão e familiarização com a diversidade. E está nova proposta de esporte adaptado que oportuniza a prática conjunta de pessoas com deficiência e sem deficiência, propicia “a reflexão a respeito de si mesmo, seu grupo e sociedade, visto que a modalidade fomenta a integração dos aspectos que afirmam as diferenças culturais de gênero, idade e deficiências” (CAMPOS, 2017).

Os frutos que virão após a expansão do TKV e do esporte para todos no Brasil, dependerá de quem irá regar essas árvores, para que as raízes se fortaleçam e os frutos se multipliquem. Assim, novas pesquisas se fazem necessária para compreensão, por exemplo, das perspectivas dos profissionais na modalidade, relatos sobre a experiência e a vivência com modalidade em seus diversos contextos, como terapêutico/reabilitação, recreativo, competitivo, escolar.

Além no campo pedagógico com pesquisas com iniciação esportiva, expandindo conhecimentos de técnicas e estratégias de jogo abordando os princípios, sistemas e fundamentos técnico-tático para o desenvolvimento e evolução da modalidade, contribuindo assim para a sequência do desenvolvimento da mesma, caminhando continuamente com a desconstrução de pré-conceitos e paradigmas que envolve a diversidade e o universo da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, T. C. **Takkyu Volley e sua inserção no Brasil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018

CAMPOS, T. C; CHIEPPE, V. P; NUNES, M. L. F. **Takkyu Volley: uma proposta inclusiva no âmbito escolar**. XIV Seminário de Educação Física Escolar, São Paulo, SP, Brasil, [Apresentação Oral]. SÃO PAULO, 2017.

DARIDO, S. C. et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

FRANK, T. J. **O jogo de fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de educação física**. [Dissertação]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, p. 162 – 163, 2017.

IPC – International Paralympic Committee. **Classification**. Disponível em: < <http://www.paralympic.org/classification> >. Acesso em: 1 de outubro de 2018

JTVF, Federação Japonesa de Takkyu Volley. **Regras & Explicações**. Distribuída pela AACLA – Associação dos Amigos do Centro Livre de Artes, versão 2013.

KIBÔ-NO-IÊ. **Takkyu Volley, Manual Resumido**. Sociedade Beneficente Casa da Esperança. Sede Trav. Hideharu Yamazaki, s/n. da Estrada do Tronco, saída km 206 da Via Dutra, Itaquaquecetuba. São Paulo. Disponível em:< <http://goo.gl/IssUfw>>. Acessado em: 08 agosto 2018.

SFT – Sport for tomorrow: **About** Disponível em: <https://www.sport4tomorrow.jp/about/> Acesso em: 8 de agosto de 2015

SMEI, A. Ponte Rio-Tóquio: **Nanairo Ekiden deixa legado na Vila Olímpica do Mato Alto**. Site subsecretaria do Esportes e Lazer. 2016. Disponível em: <<http://prefeitura.rio/web/smei/exibeconteudo?id=6380624> > Acesso em: 02 de novembro de 2018

SOUTO, H.C. **Avaliação do impacto da fisioterapia convencional e da oficina terapêutica Takkyu Volley na independência funcional e na qualidade de vida de pacientes em reabilitação neurológica**. [Dissertação]. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018.

SOYSA, L. **IAAF and University of Tsukuba strengthen ties to pass the Olympic legacy from Rio to Nairobi on its way to Tokyo 2020**. 2017. Disponível em: <<http://www.aipsmedia.com/2017/07/25/21363/nairobi-kenya-iaaf-tias-athletics-sports>> Acesso: 07 de outubro de 2018

UEDA, Y. **Nanairo Ekiden**. Faculty of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba 40 75-79, 2017

日本語ホームページ **Jogando FusenVolley**, 2012. Disponível em: < <http://fusenvolleyball.blogspot.com/>> Acesso em: 03 de novembro de 2018

年のなないろ駅伝, **Nanairo festa World**, 2016. Disponível em: < <http://nanairo-festa.world/programme/ekiden> > Acesso em: 4 de novembro de 2018

DE FERNANDO DE AZEVEDO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Data de aceite: 06/01/2020

Michelle Ferreira de Oliveira

michelle.oliveira@ueg.br

Tadeu João Ribeiro Baptista

tadeujrbaptista@yahoo.com.br

1 | INTRODUÇÃO

As discussões que cercam o campo da Educação Física hoje nos remetem ao contexto histórico envolto por diferentes concepções e formações que foram ao longo de séculos se delineando para essa constituição. Chegamos ao século XXI com inúmeras questões sobre a identidade deste campo acadêmico científico (BOURDIEU, 1983). Historicamente, a Educação Física é convidada a responder às expectativas sobrepostas pela organização político-social.

Refletindo sobre as condições históricas e o delinear das concepções que abarcaram a área, ressaltamos que a formação de professores de Educação Física, desde o século XIX no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988), tem servido para o controle moral da população. De forma intensa e perspicaz,

ainda hoje, é um campo que apresenta perspectivas no sentido da manutenção de um projeto de educação, sociedade e formação de corpos voltados para o desenvolvimento e/ou manutenção do modo de produção capitalista. As mudanças que ocorreram ao longo dos anos, representam uma readequação de suas funções às novas reorientações apresentadas pela própria estrutura produtiva, absorvendo inclusive, as tensões presentes em projetos sociais diversos.

O presente trabalho tem como objetivo, apresentar no pensamento de Fernando de Azevedo as suas concepções de corpo que se reflete na sua perspectiva de pensar a Educação Física e sua formação, bem como, pretendemos inferir as possíveis influências desse intelectual do século XX para se pensar a formação atual, dialogando com a proposta de formação apresentada nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Educação Física. Assim, elaborou-se um trabalho teórico com base em uma pesquisa bibliográfica, a qual, a “[...] busca dar resposta ao problema formulado, a partir da análise de produções de outros autores” (MEDEIROS, 2006, p. 54).

2 | CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE: DIALOGANDO COM FERNANDO DE AZEVEDO

O século XIX é um período histórico relevante para a compreensão sobre a Educação Física, pois, segundo Soares (2007), é neste século que são elaborados conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho. Assim, é preciso remeter ao contexto daquele período para compreendermos a inserção da Educação Física enquanto campo¹ de conhecimento acadêmico científico e área de conhecimento nas escolas e as transformações que foram ocorrendo no entendimento de seu conceito ao longo do percurso histórico, assim como, incontestavelmente lidaremos com o trato com o corpo nesse cenário.

O século XVIII é marcado por inúmeras mudanças sociais, como a Revolução Industrial que, segundo Aranha (2006), altera a fisionomia do mundo do trabalho por haver o aumento da produtividade e a substituição do sistema de livre concorrência pelo capitalismo dos monopólios. Por conseguinte, no século XIX, ocorre a consolidação da burguesia enquanto classe. Diante disso, torna-se necessário

[...] investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela 'cuidará' igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2007, p. 5).

Já no final desse século, Soares (2007) nos apresenta o crescimento das massas corroborando com o afirmado por Aranha (2006) que expõe a saída da população do campo para a cidade. Esse movimento provoca o crescimento dos cortiços onerados pelo processo 'civilizatório' que constituía a força de trabalho. No entanto, essa massa começa a tomar consciência de si como classe, demonstrando sua resistência e força. Segundo Soares (2007), o poder da burguesia era ameaçado pelos miseráveis que, por um lado, começava a se organizar como classe operária e, por outro, viviam em condições precárias e as epidemias se tornavam constantes, alcançando também os ricos, assim, o proletariado significava uma dupla ameaça para a classe hegemônica.

Começa a partir de então, o processo de moralização sanitária na Europa e, nesse período, foi rearticulado o espaço de vida dos indivíduos. Com o crescimento das moradias dos trabalhadores em lugares insalubres e improvisados, como aconteceu na Inglaterra no séc. XIX e foi demonstrado por Engels (2010). Destarte, a burguesia passa a difundir a ideia de que as classes populares vivem mal porque

1 Adotaremos neste texto, a perspectiva desenvolvida por Ventura (2010). Quando o foco for a educação física como um espaço de produção de conhecimento e relação ampla com a sociedade, adotaremos o termo, campo acadêmico científico, como é proposto por Bourdieu (1983). Porém, ao nos remetermos à ideia de intervenção da educação física na escola ou outros espaços de educação não formais e informais, usaremos o termo área de conhecimento.

estão cheias de vícios e não vivem de acordo com as regras. Segundo Soares (2007, p. 11):

O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos.

A Educação Física, na Europa, passa então a ser instrumento para o controle corporal e congrega em sua concepção de formação a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na ordem vigente, o capitalismo, a disciplina do corpo e da vontade torna-se necessária para a manutenção da ordem.

No Brasil, o cenário econômico predominante é das exportações de café, base da economia e fonte da receita tributária. Entre os anos de 1890 e 1920, segundo Jorge (1997) tem início um período de modernização, mas, o processo de industrialização no Brasil inicia timidamente na Primeira República, e consolida-se no país ao longo do século XX.

O Brasil, embora seja denominado como país subdesenvolvido pelas grandes potências, tem seu processo de industrialização acelerado. É importante ressaltar, entretanto que, essa aceleração econômica dispensará, enquanto mediação “instituições, como a Escola [...] processos imprescindíveis na acumulação capitalista realizada nos países centrais” (JORGE, 1997, p. 53). Este autor resalta ainda que, o processo de industrialização aqui no Brasil era estreitamente dependente das clássicas oligárquicas e que, o país era

[...] marcado fortemente por uma economia majoritariamente assentada no latifúndio, na exploração da monocultura exportadora, e tendo atrás de si um legado de três séculos e meio de trabalho escravo, a sociedade brasileira era nos finais do século XIX e início dos XX, principalmente nos seus dois mais importantes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo), uma ‘jovem’ república convulsionada pelas urgências que a realidade daquele momento produzia (JORGE, 1997, p. 55).

Influenciado pelas baixas das bolsas internacionais, a economia de base agro-exportadora sofreu duras penas, inclusive com perca de mercado. O processo de saída do campo que, outrora ocorreu também na Europa esteve presente no contexto brasileiro e, tornará perceptível a aglomeração de pessoas em locais improvisados. Esta aglomeração propicia o desenvolvimento de epidemias como a de peste ocorrida em Santos no final do século XIX. Os surtos que comprometem a saúde apontam a necessidade de intervenção dos governos sobre a sanidade, considerando que aquele momento apresenta, predominantemente a intervenção

das casas de misericórdia e os rituais afros para a cura das doenças (GÓIS JUNIOR, 2009).

Do ponto de vista da conformação corporal para este momento, Grandó (1996) demonstra que ao se desenvolver a industrialização no Brasil, houve todo um processo de preparação do corpo para atender às exigências do capital. Afinal, este corpo tem que estar em condições adequadas como força de trabalho para resistir às novas exigências que são postas, pela jornada de trabalho nas fábricas e, também, pelas condições de vida do operariado.

Neste momento, estão em curso no Brasil os movimentos higiênistas e eugênicos, dos quais faz parte Fernando de Azevedo. De acordo com Bracht (1999), talvez possamos falar em um único movimento preocupado com a saúde e a melhoria da raça brasileira, mas, esse intelectual também ligado ao escolanovismo não se concentra na eugenia negativa, amparada, por exemplo, nas restrições de casamento, e sim, na melhoria do corpo por meio dos exercícios físicos e da intervenção governamental sobre a saúde da população, considerada na época uma eugenia positiva, baseada nos estudos do Francês Adolphe Pinard (GÓIS JUNIOR; SILVA, 2016; GÓIS JUNIOR, 2009; CAMARGO, 2006).

Assim como no processo de industrialização europeu, no Brasil, a proclamação da república sob a égide capitalista e a própria industrialização intensificada entre os anos 1890 e 1930 aproximadamente, teve como foco a formação de uma nova raça, com homens fortes e saudáveis para o trabalho e a defesa da pátria, ao mesmo tempo que era necessária a constituição de mulheres também fortes, pois, elas gerariam também filhos melhores. Desse modo, o processo de tentativa de controle do corpo se manifesta no período da primeira república em vários lugares, tais como o Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Mato Grosso (SÁ, 2018; GÓIS JUNIOR; SILVA, 2016; MORENO; VAGO, 2011; GÓIS JUNIOR, 2009; CAMARGO, 2006; GRANDÓ, 1996). Este é um movimento do qual Fernando de Azevedo participa intensamente, por suas concepções de Educação Física e também por sua forma de olhar para o corpo.

Em sua obra *“História de minha vida”* publicada em 1971, Azevedo narra seus principais afeitos e ligações familiares, além de apresentar o emaranhado que teceu sua história no contexto da Educação. Narra sua estadia nas escolas, suas inquietudes tanto no que diz respeito ao comportamento físico quanto aos intelectuais.

Fernando de Azevedo ingressou no colégio dos jesuítas em regime de internato, para seis anos de internato – o correspondente ao curso ginásial, onde entravam aos dez anos de idade e saíam aos dezessete, dezoito anos. No colégio jesuíta a partir do terceiro começou a estudar esgrima de espada e de florete se destacando na esgrima de florete. Mais tarde, em diálogos com a mãe que desejava ter um filho que fosse religioso, Fernando de Azevedo decide entrar para a Companhia de

Jesus (AZEVEDO, 1971). Posteriormente, quando já estava prestes a ser mandado para Roma para fazer os quatro anos de Filosofia, Azevedo começa a questionar se realmente era afeito e servia para a ordem religiosa. Vem então a decisão de renunciar à vida religiosa (AZEVEDO, 1971).

Regressa para a casa de seus pais, que já se encontram em condições financeiras muito precárias e parte para o Rio de Janeiro para construir uma nova vida. Sua pretensão é ingressar na diplomacia no Itamarati ou para a Marinha de Guerra, porém, “[...] o que importava, na ocasião e por muito tempo, não eram aptidões e conhecimentos. Mas o patrocínio político: a indicação do partido” (AZEVEDO, 1971, p. 32). Sem indicações políticas, ele **não consegue ingressar nesses campos**. Para ele, o interesse em ingressar nessas áreas era

[...] por dois motivos principais: o primeiro deles, a atração pelas viagens a países distantes de outros continentes que tanto desejava conhecer. A atração pelo desconhecido. Em segundo lugar, no caso armada, o gosto do comando, o exercício da autoridade, com risco de vida, em batalhas ou em situações difíceis e perigosas. Eu sentia, desde menino, uma atração irresistível para a luta e para o perigo (AZEVEDO, 1971, p. 32-33).

Não obtendo resultados nesses locais, Fernando matricula-se na Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, mas, logo depois, transfere-se para Belo Horizonte, onde inicia também as atividades no magistério e no Jornalismo. É então que, sua relação com a Educação Física começa a despontar:

Foi, quando professor substituto do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, por volta de 1915, que abri minha luta pela Educação Física no país. O que, com esse nome, se praticava naquele Ginásio numa sala chamada “de ginástica”, que, na verdade, não passava de uma sala de armas, levou-me a estudar e apresentar um projeto de lei, para criar uma “cadeira de educação **física**” [...]. Apresentando ao Presidente do Estado que o acolheu com simpatia e interesse, foi encaminhado à Câmara Estadual de Deputados que o aprovou. Aberto o concurso de títulos e provas para o provimento da nova cadeira, senti-me no dever de disputá-la, e escrevi minha tese, que saiu, mais tarde em 2ª e 3ª edição sob o título Da educação **física**. O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. Embora tivesse sido classificado em primeiro lugar, foi nomeado pelo Governo o segundo classificado” (AZEVEDO, 1971, p. 220).

As atividades praticadas naquela sala estavam confiadas a um militar, o Tenente Abreu. O que se ensinava aos meninos e adolescentes (de 11 a 17 anos) era uma educação militar, segundo Azevedo “[...] sem qualquer base preparatória para o manejo das armas” (AZEVEDO, 1971, p. 38). E este era um procedimento comum à época, de que meninos e meninas tivessem aulas de Educação Física separadas, haja vista a necessidade de se construir características diferentes para os corpos.

As meninas deveriam ser acostumadas “desde o primeiro dia, com os utensílios do trabalho domestico, ensinando-lhes sómente o que for util e pratico”, enquanto os meninos deveriam ser habituados “ao exercicio do trabalho methodico,

familiarizando-os ainda com peças e instrumentos de que tenham de fazer uso” (Minas Gerais, 1906) [...].

A reforma de 1906, de fato, obrigou a presença dos “Exercícios Physicos” no programa [...]. Passou a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da escola primária era necessária porque dela dependia “o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”, corrigindo defeitos, endireitando posturas, fortalecendo músculos, garantindo saúde [...]. Os programas eram distintos para meninos e meninas, expressando as representações sobre os corpos masculinos e femininos: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as *diferenças* entre eles (MORENO; VAGO, 2011, p. 78).

Azevedo (1971) apresenta em seus relatos, a necessidade de uma rearticulação das atividades e a implementação da Educação Física enquanto componente curricular. Sua concepção de Educação Física era diferente da que estava posta, afinal, sua relação com a literatura grega e com a história da Grécia antiga, o remetem a uma visão do que os gregos entendiam por ginástica, jogos gímnicos, atléticos (pentatlo, declato), Olimpíadas e Jogos Olímpicos.

Quando, no século XIX começou a ressurgir o interesse pela educação física, sob a inspiração da Grécia Antiga, lembrada por Pierre de Coubertin, a educação física (ou a atlética) entendia-se como a arte de exercitar o corpo, para conservar a saúde, fortalecer o organismo e desenvolvê-lo, para o pôr em perfeita forma –, de saúde física e mental, e de beleza ou de harmonia entre as diversas partes do corpo humano (AZEVEDO, 1971, p. 38).

As transformações sociais do século XIX, já apresentadas, nos remetem então ao porque da retomada dessa concepção apresentada por Fernando de Azevedo: era necessário adaptar o corpo às novas exigências das sociedades modernas. Assim, Azevedo tinha como modelo de corpo masculino a estátua de Antinoüs², o último Deus romano. O motivo desta referência era a proporcionalidade desta estátua, que representaria, para Fernando de Azevedo, o modelo corporal ideal para os homens. (GOELLNER; FRAGA, 2003).

Azevedo apresentou o projeto de lei à Câmara Estadual dos Deputados, o qual teve repercussão favorável. Fernando de Azevedo, embora se defina como “[...] rapaz inquieto e que sonhava com grandes cousas para si, não para si, mas para o país” (AZEVEDO, 1971, p. 39), não pensava em ser professor de Educação Física, porém, viu-se compelido a disputar tal vaga³.

Como Fernando pretendia a vaga, lançou-se aos estudos na Faculdade de Medicina, às aulas de Fisiologia Humana, Física Médica, pesquisou livros estrangeiros que tratavam a Educação Física, pois, não havia livros brasileiros sobre o assunto. Embora tenha feito esse esforço, a nomeação era feita pelo governo, que escolheu

2 Estamos usando aqui a escrita adotada por Fernando de Azevedo, de acordo com o estudo de Goellner e Fraga (2003).

3 Pela Lei, só por concurso devia ser provida a nova cadeira.

o candidato aprovado em segundo lugar, gerando nele certo sentimento de revolta.

Não conseguiu a cadeira, mas sua contribuição à Educação Física permanece: “*Educação Física o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*”⁴, primeira obra de Fernando de Azevedo sobre a Educação Física, onde encontramos a concepção sobre a temática exposta pelo autor. Além disso, recorreremos às obras posteriores para apresentarmos a concepção de corpo e Educação Física de Fernando de Azevedo, entre elas: “*Evolução do Esporte no Brasil*” e “*História de Minha Vida*”.

2.1 Concepção de corpo e Educação Física

Fernando de Azevedo não era contra os exercícios de preparação militar, porém, a grande questão que o levou a questionar a sala de ginástica⁵, era ver reduzidas as atividades ali propostas apenas aos exercícios militares. Ora, defende que o objetivo da Educação Física era:

1) Dirigir, de maneira a utilizá-las, na sua totalidade, o inventário das forças do indivíduo: das forças físicas, que não se reduzem ao sistema muscular; mas de que são fatores o sistema nervoso, respiratório e digestivo; das forças morais e intelectuais, que concorrem ao progresso do espírito humano, como a reflexão e a observação, a vontade, a audácia e a perseverança; e das forças sociais, como o sentimento de camaradagem, a comparação, que provoca a admiração, a luta, a solidariedade e o sentido associativo (AZEVEDO, 1920, p. 39).

Os objetivos apresentados por Azevedo transparecem seu posicionamento sobre a Educação Física não ser algo mecânico, “[...] imutável no meio do corpo vivo da educação” (AZEVEDO, 1920, p. 40), para ele, era possível o aperfeiçoamento, a modificação. A unidade da personalidade, conforme vimos no objetivo apresentado, propiciava o cultivo de um indivíduo com sentimento, vontade e intelectualidade. Azevedo (1920, p. 24) apresenta que: “A educação física não serve apenas, como antes erradamente se cogitava, para favorecer o desenvolvimento harmônico do corpo [...]. Ela é parte integrante de todo um sistema de educação”, e como parte integrante desse sistema de educação, ela irá proporcionar o desenvolvimento corporal dos indivíduos no que se refere à sua saúde física, assim como irá contribuir na formação moral e intelectual.

A dicotomia entre corpo e mente é ponto de discussão em sua concepção,

[...] a educação física nada perderia, e ao contrário, muito se aproximaria da verdade em considerar o cérebro como uma alavanca, cujo ponto de apoio seja o músculo, porque afinal é sobre as íntimas relações entre o físico e o moral que se baseia a educação física moderna, que nos manda cuidar do corpo, mas em vista do cérebro e tratar do físico, mas para facilitarmos a aquisição do nosso ideal – a

4 A tese original, publicada para defesa da cadeira denominava-se “A poesia do corpo”, posteriormente foi publicada com esse nome por diversas vezes com a finalidade de expandir a concepção de EF no Brasil.

5 A cadeira outrora era denominada “Instrução Física e militar” que havia sido criada em 1913, em 1915 Azevedo apresenta a proposta do projeto de lei defendendo a causa relativa à Educação Física e a cadeira será substituída pela de “Ginástica e Educação Física”.

A ginástica educativa ou escolar exercerá um importante papel, na perspectiva de Azevedo, para a educação em geral, onde físico, moral e intelectual serão interdependentes. Defendia que o caráter físico-anatômico deveria desenvolver: a saúde e o vigor, a agilidade e a destreza, a beleza corporal, a coragem, a iniciativa e a vontade perseverante. Tudo isso, passa de certo modo, pela forma como ele concebe o corpo e a sua educação para o equilíbrio, a austeridade e a fuga dos excessos (CAMARGO, 2006). Fernando de Azevedo

[...] a exemplo de Demeny, estava preocupado com os limites, os cuidados higiênicos, o equilíbrio e moderação dos exercícios pelo controle atento dos métodos científicos. A educação física deveria controlar os dispêndios excessivos de energia para corpos ainda não robustos, objetivos esses que poderiam ser alcançados pela ginástica científica. Em seus termos: “É um erro palmar admitir-se que os jogos esportivos representam o mesmo papel que os movimentos gymnasticos no desenvolvimento physico do menino e do adolescente [...]” (AZEVEDO, 1930, p. 10 apud GÓIS JUNIOR; SILVA, 2015, p. 148-149).

Nessa perspectiva, Azevedo apresenta um plano geral de Educação Física, que deveria “[...] começar desde a família pela educação dos sentidos” (AZEVEDO, 1920, p. 56), posteriormente, a Educação Física abrangeria dos 6 aos 14 anos (escolas maternas e primárias): 1) a educação dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), 2) trabalhos manuais, 3) exercícios físicos propriamente ditos (nos colégios, acadêmicas e associações atléticas), onde teríamos: jogos da infância, ginástica pedagógica, esporte ou cultura esportiva (AZEVEDO, 1920). É possível se inferir a partir da proposta dele que há uma preocupação com o desenvolvimento de várias capacidades, que não apenas a melhoria da capacidade física (muscular e esquelética). Ademais, a realização da Educação Física desde a primeira infância contribuiria, inclusive para o aperfeiçoamento de características morais como a vontade, a iniciativa e a coragem.

A preocupação central de Fernando de Azevedo foi apresentar a concepção de Educação Física, seus objetivos e proporcionar a aproximação aos métodos e sistemas europeus de ginástica, tendo em dado momento, as influências do também francês George Demeny (GÓIS JUNIOR, 2015), que julgava ser o mais adequado a ser adotado. Aprofundou conhecimentos fisiológicos e médicos, em consequência de seus estudos realizados nas faculdades de medicina e, aliando aos conhecimentos advindos da Europa sobre as ginásticas, elenca em sua obra elementos inspirados na formação de indivíduos fortes e saudáveis, aspectos presentes nos modelos higienistas predominantes nos anos 1920. Este momento da Educação Física no Brasil, perpassa a relação entre o militarismo e a compreensão da sua função pedagógica. Sobre isso, comenta Bracht (1999, p. 76):

No seio da própria instituição militar, que teve forte influência na trajetória da EF brasileira, muitos de seus intelectuais foram influenciados nas décadas de 1920 a 1950 pelo movimento escolanovista e pensaram a educação e a educação física com base nos princípios dessa teoria pedagógica.

No comentário de Bracht (1999), não se pode esquecer que Fernando de Azevedo é um dos principais representantes do escolanovismo brasileiro, sendo ele o relator do projeto, por isso, como já foi visto, ele não descarta as influências militares, mas, ao mesmo tempo, pensa na função pedagógica da Educação Física, principalmente como forma de se educar o corpo para aquele contexto social.

É importante ressaltar que sua obra explana uma concepção de corpo que, ao ver de Azevedo (1920) seria importante na formação de uma nacionalidade brasileira no contexto daquele período – de mudanças sociais, epidemias e revoltas, era necessário educar o corpo, mantê-lo saudável e formar uma nação forte. Discussão constante acerca da higiene social,

[...] é fácil inferir-se a gravidade dêste problema de higiene social, e não há de contestar que a educação física poderia contribuir, como um fator de primeira ordem, para a sua solução. O que é preciso, antes de tudo, é atrair para as praças e os campos de jogos e para os jardins públicos essas crianças, que têm ainda, a lhes agravarem as condições tristíssimas da vida domiciliar, as consequências da miséria de seus pais, e, não raramente, perigosas predisposições hereditárias. Serão se o governo não acudir a tempo para as proteger e educar, energias econômicas desperdiçadas, se não vierem a ser elementos nocivos para a sociedade madrasta, que não as amparou. A educação física não se destina apenas à classe rica, que degenera por inação, pela sedentariedade e pela vida extravagante e desregrada por inação, destina-se também igualmente à classe pobre, que se deprime e estiola pelo excesso de trabalho, pela falta de meio saudável e de alimentação adequada (AZEVEDO, 1920, p. 207).

Demonstra em sua articulação dos saberes e da sociedade em voga, que era necessário cuidado não somente com a classe rica que está sedentária e vive de forma desregrada, como também da classe pobre que pelo excesso de trabalho não se alimenta adequadamente, vive mal, em espaços improvisados, características da época. Estas eram características muito presentes em vários estados do Brasil. Belo Horizonte, uma cidade que foi criada a partir do planejamento para ser um modelo de cidade republicana, por mais que procurasse controlar os corpos, nunca conseguia fazê-lo suficientemente, considerando que as noites belo horizontinas eram casos de polícia e da polícia (MORENO; VAGO, 2011).

Resguarda um tópico especialmente para tratar da Educação Física para a mulher. Sua proposição era de que “[...] mulheres fortes fazem uma raça forte” (AZEVEDO, 1920, p. 78). Suas concepções, advindas de seus estudos sobre a Grécia antiga, o levam a concordar que

[...] para a regeneração do povo é preciso restituir à mulher a saúde, fortemente comprometida, a estabilidade do equilíbrio e antiga beleza das linhas, e levar à sua existência mais doçura e mais luz, mais saúde e mais graça, a fim de dar-lhe, especialmente à jovem, êste encanto físico, êste vivo sentimento eufórico e esta alegria de alma (AZEVEDO, 1920, p.78).

Azevedo propõe que para as mulheres seja adotado um plano que não sacrifique o corpo em detrimento ao espírito e, por meio de uma ‘ginástica inteligentemente adaptada’ as mulheres possam ter rostos mais corados e a perfeição do corpo sejam constantes. Assim, propõe como atividade às mulheres a natação, a dança e a ginástica.

A natação, que se deve considerar antes de tudo como um ato psíquico, uma luta contra o medo, sobre ser um dos melhores exercícios respiratórios, é também o exercício morfológico por excelência [...]. A segurança e a harmonia dos movimentos, feitas de extensões e flexões contínuas, que farão mais tarde, a mulher de maternidades fáceis e de belos filhos, aumentando-lhes a flexibilidade do tronco (AZEVEDO, 1920, p. 83).

Segundo o autor, os estudos relacionados a ciência galtoniana⁶ vão de encontro não somente ao controle social como também concorre com a reforma higiênica e plástica, na luta contra as deformações anatômicas, viciosas atitudes físicas e enfermidades que delas resultam, assim, “[...] à eugenia, incumbiria corrigir, por um conjunto sistemático de medidas, esta atrofia somática e, sobretudo, esta generalizada insuficiência perineal muscular” (AZEVEDO, 1920, p. 85). Ele trata a regeneração física da mulher brasileira como o meio mais seguro de obter no futuro uma geração sadia e robusta, para substituir a atual que, em geral, ele denominava como “[...] anquilosa em atitudes escolióticas e enfezadas” (AZEVEDO, 1920, p.86). Por outro lado, essas mesmas mulheres também não poderiam ser consideradas “forçadas”, tipo a europeia Sandwina, a qual fazia apresentações em feiras e circos demonstrando a sua força, porquanto, isso diminuía a sua estética e feminilidade, sua condição de gerar filhos adequados aos interesses da pátria (GOELLNER; FRAGA, 2003).

É possível perceber, através das inferências aqui apresentadas do ponto de vista das concepções adotadas por Fernando de Azevedo, que o mesmo assume em sua tese a tendência médica, higiênica, pedagógica e eugênica, preocupado com um corpo hígido, capaz de produzir uma nação forte e saudável, além disso, acreditava na ação dos exercícios físicos propostos no desenvolvimento e na nutrição da mente.

2.2 O papel do professor de Educação Física em Fernando de Azevedo

Como já discutimos, Azevedo direciona seus estudos para a ginástica e a

6 Francis Galton (1822-1911) discute a eugenia como ciência da hereditariedade, por isso a denominação ciência galtoniana.

Educação Física, à priori, por encontrar no espaço onde trabalhava como bibliotecário uma sala de ginástica utilizada para guardar armamentos. O descontentamento com a perspectiva ali adotada, somado às suas vivências anteriores com as atividades voltadas para o corpo nas instituições por onde passara, o impulsionam a propor a criação de uma cadeira de “Ginástica e Educação Física”. Para tanto, vai ao encontro dos estudos médicos, da fisiologia do exercício, assim como investiga as principais ginásticas que estão sendo desenvolvidas na Europa, sobretudo, na França.

Azevedo considera que, a seleção dos professores e sua preparação irão provocar mudanças significativas na estrutura biofísica da sociedade daquele período e que, desses professores

[...] depende o maior êxito desta grande obra de recuperação da saúde e robustez, e que ficará baldada, estéril, quando não contraproducente, se, de todos cientes da completa missão que lhes compete, não tiverem os professores sólida instrução teórica e prática, e não forem superiormente orientados por um educador, que deve ser, além de psicólogo avisado, um ‘engenheiro biologista’ teóricamente documentado e de uma competência técnica acima de toda a crítica. (AZEVEDO, 1920, p. 90).

Eram necessários, portanto, uma formação que iniciasse os alunos em todas as matérias fundamentais à Educação Física como a anatomia aplicada, a fisiologia, o treinamento teórico e prático, a higiene e antropometria, além de outras, que possuíam como objetivo o completo estudo sobre o homem (AZEVEDO, 1920).

Azevedo vislumbra a Educação Física escolar baseada nos princípios de Tissié, que deveriam ser conhecimentos baseados no higienismo, onde sua fórmula específica era “Educação Física é higiene, e higiene é medicina” e, conseqüentemente nessa proposição – de Tissié, os professores de Educação Física deveriam ser médicos. Azevedo, entretanto, acredita que o professor de Educação Física deveria ter conhecimentos específicos, para além das condições higienistas. Precisava de conhecimentos psicológicos, relações com as ciências que estudam o complexo humano, as anatomias, fisiologias, entre outros. Além disso, para Azevedo (1920, p. 91), competia

[...] ao professor de Educação Física, (e não há exagero algum nesta afirmativa) dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios, que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes, que determinaram.

Segundo o autor, na concepção moderna de Educação Física, o professor deve não somente escolher um sistema adequado, como também ter conhecimento acerca das alterações anatomo-fisiológicas para a aplicação dos exercícios, além de conhecer o organismo do seu educando.

Esse educador apresenta ainda, as principais dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física elencando o “[...] desprestígio com que, pública e oficialmente, se envolve o professor de educação física” (AZEVEDO, 1920, p. 161), descrevendo o pouco caso em que, em nosso país, a cadeira de Educação Física era tratada. Aponta ainda, que a ignorância dos princípios de anatomia, mecano- psicofisiologia e o egoaltruísmo são pontos prejudiciais ao desenvolvimento da área.

Outro ponto importante a ser apontado é que para Fernando de Azevedo, os professores de Educação Física deveriam estudar suas relações com o meio e com o fim da educação geral. Referindo-se ao estudo das condições de vida das grandes cidades como “[...] indispensável para a compreensão nítida do elevado papel social da educação física” (AZEVEDO, 1920, p. 207).

Fernando de Azevedo, demonstrou a sua preocupação com a formação dos professores de Educação Física, nas suas relações gerais e específicas, participando inclusive das tentativas de criação de cursos civis de Educação Física na década de 1920.

Mapeando os primeiros cursos e instituições de formação em Educação Física nos diversos estados brasileiros, Inezil [Pena Marinho] apresenta os diversos órgãos especializados em Educação Física em que os estados mantinham cursos de formação criados ao longo dos anos 1930. Apesar de tratar do que chamou de “pioneirismo dos militares” nessa formação em EF ao longo dos anos 1920, o autor lembra ter sido a partir da Reforma do Ensino do Distrito Federal, realizada por Fernando de Azevedo em 1928, que uma escola de formação de professorado especializado em Educação Física teria sido proposta, o que teria contemplado uma formação mais civil já anteriormente sugerida por Rui Barbosa nos pareceres e por Jorge de Moraes em seu projeto de lei (MARINHO, 1941, p. 13 apud FIGUEIREDO, 2016, p. 36).

Entretanto, de acordo com o texto de Figueiredo (2016, p. 36), não houve a formação pretendida por Azevedo, em decorrência da não abertura deste curso de formação civil. Assim, essa “[...] escola civil, não tendo se concretizado naquele momento, fez com que Fernando de Azevedo solicitasse matrícula para os professores civis no Curso Provisório de Educação Física do Exército que entrara em funcionamento em 1929” (FIGUEIREDO, 2016, p. 36). Assim, ainda que ele não tenha sido o responsável pela criação de cursos de Educação Física civis no distrito federal nos anos 1920, pode-se demonstrar a sua importância por vários aspectos na consolidação do campo acadêmico da Educação Física, inclusive, por sua aproximação com os estudos da Educação Física francesa daquele momento, representada por George Demeny (GÓIS JUNIOR, 2015).

3 | ENTRE FERNANDO DE AZEVEDO E AS DIRETRIZES CURRICULARES

NACIONAIS

A Educação Física, em vários momentos foi instrumento da política vigente, como forma de prevenir, adestrar, por vezes selecionar, e ainda recrutar pessoas, em prol da educação do caráter que, segundo Medeiros (1998) compunha-se de aspecto dominador fundado em uma orientação militar, nesta perspectiva, a Educação Física foi política favorecendo a formação de cidadãos passivos e conformados.

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo 'saudável'; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico, familiar (SOARES, 2007, p. 6).

A história da Educação Física se confunde com a das instituições militares, médicas e o discurso incrementado pela burguesia foi o higienista e eugênico, o qual teve entre os seus representantes, o próprio Fernando de Azevedo. Adotou-se como sinônimo a saúde física e mental, como promotora de saúde, regeneradora da raça e das virtudes morais (SOARES, 2007). Tais características contribuíram para que se fundasse uma nova ordem econômica, política e social e assim, a necessidade de construir um novo homem no Brasil, assim como já havia acontecido na Europa do século XIX:

Quanto a Educação Física, particularmente escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo pressupostos da moralidade sanitária (SOARES, 2007, p. 71).

Os ideais higienistas exerceram significativa influência no pensamento brasileiro com relação à importância e abrangência da Educação Física que foi incluída no currículo escolar em 1854, como Ginástica sendo disciplina obrigatória no ensino primário e em 1920, disseminada pelas escolas de todos os estados (MALDONADO; HIPOLYTTO; LIMONGELLI, 2008). Além disso, foi fortemente influenciada pelo comportamento e conotação militar, em que a preocupação com a disciplina, força física e bravura predominava, na medida em que o foco era a defesa da pátria. De acordo com Bracht (1999, p. 72):

A instituição militar tinha a prática— exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

A própria organização escolar realizada no Distrito Federal durante a

participação de Fernando de Azevedo no então Ministério da Educação e Saúde, direciona a intervenção médica para a escola, criando inclusive, todo um aporte de médicos e outros profissionais de saúde especificamente para as escolas, os quais tinham o objetivo de cuidar da saúde das crianças, futuros trabalhadores e cidadãos brasileiros (GÓIS JUNIOR; SILVA, 2015).

No que diz respeito à função social e a razão social da Educação Física, podemos perceber através do Coletivo de Autores⁷, que sua principal função no início era

[...] desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos [...]. Outra forte razão era o seu caráter científico dado a partir do referencial oriundo das ciências biológicas [...]. Constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, submisso, profundo respeitador da hierarquia social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52-53).

Como podemos observar no trecho acima, a Educação Física, estava estreitamente ligada às práticas que visavam ampliar a aptidão física, ou mesmo a de manter o corpo com saúde, afinal, no auge do desenvolvimento da industrialização e do sistema capitalista, era necessário à nova classe social no poder, investir na higienização dos corpos buscando com tal medida o aumento de produtividade, acreditando que, através da ginástica e da Educação Física, seria possível o controle ideológico da classe trabalhadora.

Segundo Medeiros (1998), no período de 1930 a 1964:

A implantação da Educação Física nas escolas teve uma motivação de caráter notadamente higienista, para depois ir tomando corpo os ideais de formação de homens fortes e ágeis. Estava presente o caráter eugênico desta área, entendendo eugenia a ciência que se preocupa com o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos, isto é, o aprimoramento da raça (MEDEIROS, 1998, p. 21).

Podemos inferir aqui, a importância da defesa e publicação da tese de Fernando de Azevedo e sua contribuição para essa concepção de Educação Física no Brasil, sobremaneira, pelo fato de Azevedo ter sua ênfase eugênica na perspectiva positiva desta “ciência” como já foi abordado anteriormente. Autores posteriores corroboram em suas fundamentações o sentido da inserção da Educação Física escolar, como sendo aquele que formaria homens e mulheres saudáveis, pois “[...] *mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria*” (CASTELLANI FILHO *apud* MEDEIROS, 1998, p. 21).

⁷ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht. Representa um marco histórico na Educação Física no Brasil. Foi convencionado na área ao utilizar como referência adotar o termo “COLETIVO DE AUTORES” para referenciar a construção de uma obra articulada pelo coletivo.

Observando pormenorizadamente esse período (1930 a 1964), compreendemos porque a Educação Física acabou tomando sobre si traços com certa conotação militar, afinal, essa instituição esteve envolvida estreitamente ao estabelecimento da Educação Física nas escolas, aspirando à cultura militar, apesar de a primeira escola civil ter sido criada em 1939 na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de acordo com Figueiredo (2016).

O fato dessa disciplina, ao longo da história, ter sido desenvolvida e aplicada sob interesses, que tinha como finalidade a manutenção da estrutura social vigente, ou seja, “*desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos*” (COLETIVO DE AUTORES, 1992: 52), demonstra o valor atribuído à mesma, que atendia às expectativas de conservação social. E, quando pensamos na aquisição de conhecimentos e saberes, notavelmente os valores assumidos nesse período, estão voltados à manutenção de corpos saudáveis.

O contexto histórico dos anos subsequentes, na década de 1960, a missão era de

[...] treinar o indivíduo a executar determinada tarefa” e passa a consumir a idéia de educar como o sinônimo de adestrar. Por influência direta do positivismo e por direcionamento do tecnicismo, passa a perceber o corpo como uma máquina capaz de produzir trabalho (MEDEIROS, 1998, p. 25).

Entretanto, é na década de 1960, com o golpe militar, que é inaugurada uma longa fase que, “[...] *reprimiu com violência qualquer tipo de reação contrária aos seus valores e tratou de produzir, através da educação, uma geração que fosse, ao mesmo tempo, passiva, acrítica e produtiva*” (MEDEIROS, 1998, p. 23). Nesse período os intelectuais a serviço do governo gestaram as políticas públicas para a educação, impondo padrões de referência para a prática de Educação Física no interior da escola. Uma das formas de controle dos padrões das práticas era a realização de Testes de Aptidão Física (TAF), tal e qual era adotado com as tropas de soldados nas Forças Armadas. Vários livros sobre a avaliação em Educação Física foram publicados e o foco sempre era a perspectiva biológica. Se mantivermos a mesma lógica para os cursos de formação de professores de Educação Física, era importante que disciplinas como biometria ou Avaliação da Educação Física tratassem de testes físicos, seus protocolos e parâmetros de referência. Uma das obras adotadas neste período era o livro de Kiss (1987), “*Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais*”.

Associa-se a esses parâmetros, certa ênfase na busca da construção de uma perspectiva de saúde, a qual, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) depende, do ponto de vista físico, da resistência aeróbia, da força de musculatura abdominal, flexibilidade e composição corporal (GUEDES, 2000)⁸.

8 Segundo Guedes (2000), a Organização Mundial de Saúde (OMS), define saúde como “Pleno bem-estar

A partir do golpe de 1964, o esporte codificado, normatizado e institucionalizado respondeu de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que sua tendência era estabelecer padrões para as ações, tanto do professor quanto do aluno; e ainda, se afirmar como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, sendo considerado um elemento educacional privilegiado. Este, aliado à interferência governamental no desenvolvimento da Educação Física escolar, tornava-se referência praticamente exclusiva nas aulas. Em outros países da América do Sul, o esporte e as apresentações grandiosas, faziam parte do controle dos corpos, sobretudo, nas escolas, fazendo destes, corpos militarizados (GIMENEZ, 2009).

Ao olhar para as aulas de Educação Física no Brasil entre os anos 1960-70, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordados e desenvolvidos no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas coletivas. As práticas escolares de Educação Física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas.

Mas é “[...] nas décadas de 70 e 80 [que] surgem movimentos ‘renovadores’ na Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55), que tentaram romper com a essência pedagógica tecnicista, ou seja, a Educação Física pautada em modelos das tecnologias educacionais e, concomitantemente, a ênfase no alto rendimento, com aulas voltadas para competições, nas quais o objetivo era superar recordes além de romper também, com a essência biológica e higiênica vivenciada até o momento, ainda que sob novas roupagens higiênicas estejam ainda presentes, como é apresentado por Góis Junior e Lovisolo (2003).

Na segunda metade dos anos de 1980 e início dos anos 1990, os debates no interior do campo acadêmico e científico buscaram desenvolvê-la, dentro de uma concepção da cultura corporal, sendo que

[...] nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisava ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Desde 1992, com um Coletivo de Autores que se reúnem para dialogar e propor uma Educação Física com base na expressão corporal, que estaria pautado em discussões no campo crítico a partir da cultura corporal, envolvendo as relações corpo-sociedade, temos mudanças significativas no campo da Educação Física.

O Coletivo de Autores (1992) destaca a possibilidade de a Educação Física desenvolver uma intervenção social a partir das manifestações corporais da cultura físico, mental, espiritual e social e, não apenas a ausência de doenças ou enfermidades”.

brasileira. A obra pode ser considerada como um “divisor de águas” na área, a partir de uma perspectiva crítica, pois rompe com a lógica higienista, eugênica, militarista e esportivista que, até o momento predominavam na área de conhecimento e no campo acadêmico científico.

Se fizermos uma analogia com as propostas de Fernando de Azevedo, guardadas as proporções históricas e de concepções filosóficas e políticas, poderíamos dizer que Fernando de Azevedo nos anos de 1920 e 1930, teve um impacto igual ou maior para a Educação Física do que o Coletivo de Autores nos anos 1990, considerando que ambas as perspectivas procuravam construir novas formas de se consolidar a Educação Física e construir um novo homem para o seu tempo. Evidentemente, que a concepção austera e liberal de Azevedo, não coaduna com a perspectiva marxista do Coletivo de Autores, mas, o que se destaca, neste caso, é o pioneirismo de ambas as propostas.

Ressaltamos essas construções históricas para que, no próximo tópico, dialoguemos com a atual perspectiva delineada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, fruto de todo esse processo e modificações sócio-históricas.

3.1 A formação de professores de Educação Física hoje segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's): é possível dialogar com Fernando de Azevedo?

As Diretrizes Curriculares Nacionais como política de ensino orientam as propostas de formação de professores, trazendo concepções sobre a identidade docente. Sendo orientações do governo, emanadas do Ministério da Educação, visam direcionar o processo de formação humana. Ele especifica e esclarece tópicos como perfil desejado de formando, as competências e habilidades desejadas, conteúdos obrigatórios, carga horária e duração dos cursos (TAFFAREL, 1998).

O processo histórico curricular da formação em Educação Física no Brasil pode ser compreendido em períodos diferentes. O primeiro deles que se estendeu até o final da década de 1960, os currículos estavam estruturados com maior referência nas disciplinas de cunho gímnico, proporcionando duas habilitações profissionais: licenciatura em Educação Física e Técnico Esportivo. Para tanto, os currículos deveriam oferecer no mínimo duas disciplinas esportivas aos seus acadêmicos para concretizar a habilitação técnica.

Esta condição levou os diversos currículos a oferecer várias opções de disciplinas esportivas, as mais conhecidas ocorrendo em mais de um nível, muitas, nos três anos de duração do curso, tempo mínimo para integralização neste período, como determinava o Ministério da Educação [...].

As habilitações eram concomitantes e prevalecia a lógica do “currículo mínimo”, estratégia de política curricular que perdurou durante muitos anos, até porque era uma das condições para reconhecimento dos cursos. Neste período, o currículo mínimo para a formação em Educação Física delimitava e enfatizava dois

É importante destacar neste processo os fatos de que apesar dos cursos possuírem o chamado currículo mínimo, tendo-se ênfase muito forte nas orientações biológicas e pedagógicas. Além disso, o currículo mínimo visava a constituição de uma base única em todo o território nacional, possibilitando a intervenção do professor em qualquer lugar do Brasil.

O segundo momento histórico se dá a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação—CFE 894/1969, que gerou a Resolução CFE 69/1969, onde ficaram estabelecidas as primeiras diretrizes curriculares para a Educação Física no Brasil. O novo paradigma passou então a comportar uma única formação por meio de licenciatura, com duas habilitações, “licenciatura curta” com a duração de 01 ano e “licenciatura plena” com 03 anos, a primeira com possibilidade de atuação apenas no então 1º Grau e, a segunda, com licença para atuar no 1º e no 2º Graus de Ensino.

[...] a “aptidão física” como objeto de estudo para o aporte dos conhecimentos a ser ensinados nos cursos. Consolidou-se a prova prática no vestibular como habilidade fundamental para ser professor de Educação Física, o que exigia do acadêmico, requintes de atleta (VENTURA, 2010, 142).

O período direcionado pela resolução 69/1969, traz para o debate, alguns pontos importantes. O primeiro é o requinte de atleta necessário ao professor de Educação Física, o seu conhecimento construído no aprender fazendo (VENTURA, 2010), permitia também a elaboração do desenvolvimento de suas capacidades físicas. Deve-se destacar que o esporte era a referência central neste momento. Dialogando com Fernando de Azevedo, esse seria um conteúdo interessante para se desenvolver em determinadas faixas etárias, embora não com crianças (GÓIS JUNIOR; SILVA, 2015).

Além disso, várias disciplinas, traziam em seus conteúdos traços militares e, porque não dizer, uma formação austera, por meio da realização de exercícios de ordem unida. Para além disso, a perspectiva da aptidão física, era naquele momento, regida pelos fundamentos apresentados pelos conhecimentos do médico americano Keneth Cooper, uma forma de desenvolvimento e manutenção da saúde. Neste caso, se olharmos para os objetivos previstos para a Educação Física por Fernando de Azevedo, a forma como se buscava a saúde seria por ele incentivada.

Esta política perdurou até a segunda parte dos anos 1980, quando foram aprovados o Parecer CFE 215/1987 e a Resolução CFE 03/1987, dando início ao terceiro momento, que interviu significativamente na formação da área, efetivando alguns avanços como o fim da licenciatura curta, uma compreensão mais ampla sobre o currículo, exigências mais estreitas sobre o currículo mínimo, determinação

de 04 anos e 2.880 horas mínimas para a integralização curricular. Mas também acarretou alguns problemas, sobre os quais ainda hoje nos debruçamos como foi o caso da inserção dicotomizada na habilitação, concretizada na forma de bacharelado e licenciatura, uma para os espaços não escolares e outra para a escola.

Assim, o tempo mínimo para a integralização foi aumentado de 3 para 4 anos; a carga horária de 1.800 para 2.880 horas e a obrigatoriedade de 300 horas mínimas de estágio supervisionado (situação implantada posteriormente). Embora com o discurso de romper com o currículo mínimo, esta resolução apenas o disfarçou, estabelecendo que os conhecimentos se agrupassem por áreas; para cada uma delas havia uma carga horária obrigatória mínima (VENTURA, 2010, p. 143).

O período atual surge a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE 09/01 e Resoluções CNE 01/02 e 02/02 que tratam da formação docente em geral e, a partir do Parecer CNE 058/04 e Resolução CNE 07/04 os quais traçam as diretrizes para a formação específica em Educação Física. Tais diretrizes, foram organizadas a partir do reconhecimento de que são inequívocas a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/1996).

As Diretrizes Nacionais Curriculares, prevêm elementos para o curso de graduação em licenciatura pela em Educação Física, estabelecendo o perfil acadêmico do profissional, competências e habilidades, organização curricular do curso, as dimensões dos conhecimentos que devem ser contemplados durante o curso, mecanismos de dissociabilidade de teoria e prática, acompanhamentos e avaliação.

O parecer 058/04 apresenta a caracterização da área de Educação Física afirmando que a mesma existe a partir de três dimensões interdependentes, a saber: a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional, esclarece ainda nesse parecer que:

Embora a Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia (BRASIL, 2004, p. 9).

Como perfil do profissional graduado em Educação Física, o parecer 058/2004 prevê a formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica. O graduado em Educação Física “[...] deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 9). Essas manifestações e expressões culturais dizem respeito às diferentes formas de

exercícios físicos, ginástica, jogo, esporte, lutas, destacando que a formação deverá “[...] aumentar as possibilidades de adoção de *um estilo de vida fisicamente ativo e saudável*” (BRASIL, 2004, p. 9, grifo nosso).

A verdade é que a área Educação Física viveu momentos de letargia às discussões do processo que culminou nas atuais diretrizes curriculares, um silêncio com um custo que neste momento incomoda sobremaneira, pelas derivações ocorridas. Aquele momento de pouco empenho talvez possa ser explicado pela realidade das licenciaturas em Educação Física, que no Brasil primam por projetos curriculares com predominância da discussão das Ciências da Saúde, na ordem positivista de ciência, em que o empirismo, o pragmatismo e o tecnicismo dominam os postulados que norteiam a formação de professores neste campo do conhecimento.

A formação crítica, com base educativa que busque subsidiar uma prática pedagógica consistente, ocorre em algumas universidades públicas e poucas privadas, e, ainda assim, na maior parte das vezes, sem que se tenha hegemonia entre os docentes. De verdade, o que se tem hegemonicamente é uma formação positivista, mesmo nas licenciaturas (VENTURA, 2010, p. 145).

Enfim, olhar para este processo de formação, seria, tentando pensar com Fernando de Azevedo, uma forma adequada de formação. Afinal, ele realizou vários estudos na faculdade de medicina, defendia a ideia de um corpo hígido, entendia a necessidade de vinculação da Educação Física com as ciências biológicas e, por isso, neste caso, infere-se que haveria, uma possível concordância deste intelectual com os rumos tomados pela Educação Física brasileira.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Física no Brasil é marcada por inúmeras mudanças e transformações nas diferentes concepções que a compõem. Certamente, não se trata de uma área que contemple apenas um campo do conhecimento, o parecer 058/2004 aponta como um campo multidisciplinar, embora para os órgãos de fomento à pesquisa, a Educação Física esteja inserida na área de ciências da saúde. Os elementos anátomo-fisiológicos, os saberes pedagógicos, os saberes técnicos, por exemplo, são indissociáveis como conhecimentos necessários para a formação profissional desse campo, como já apontava Fernando de Azevedo desde a sua tese para o Ginásio Mineiro em 1915.

Ao analisarmos o parecer 058/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebemos que o perfil e a caracterização da área se aproximam daquilo que Azevedo (1920) já defendia em sua tese para disputar a cadeira de *Ginástica e Educação Física* no Ginásio em Belo Horizonte: a necessidade de uma formação específica que abarque os conhecimentos fisiológicos ao mesmo tempo em que possibilite a formação de professores que ampliem a “adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2004, p. 9).

É possível apontar que Fernando de Azevedo, em suas discussões textuais, não se preocupava apenas com o indivíduo enquanto corpo físico, ao contrário, enquanto educador no contexto da década de 1920, sua preocupação estava ligada às normas e bons costumes de um povo; ele revela a necessidade de manutenção de corpos saudáveis e do fortalecimento físico. É perceptível que, sua tese valoriza o método, a técnica, a ciência, a eficiência, a ordem, o adestramento, a disciplina. Sua defesa estava ligada à necessidade de mudança social através da regeneração da raça, por meio de uma eugenia positiva.

Para tanto, suas pesquisas foram embasadas em concepções médicas, seus estudos em anatomia, fisiologia foram aprofundados com a finalidade de conhecer o corpo humano e seu funcionamento para a aplicação de exercícios físicos. Além disso, sua referência enquanto saberes práticos de exercícios físicos a serem aplicados estava na ginástica advinda da Europa, no contexto do final do século XIX pós-revolução industrial e início do século XX, que tinham enquanto perspectiva o fortalecimento do físico, a eugenia e regeneração da raça – concepções essas, abarcadas nas proposições de Azevedo, a partir da sua aproximação com autores como Demeny e Pinard.

Embora Fernando de Azevedo não tenha assumido a cadeira de *Ginástica e Educação Física*, nome inclusive sugerido por ele, disputada através de concurso público seu legado à Educação Física deve ser reconhecido. Seus estudos e sistematizações acerca dos exercícios e sua contribuição à fisiologia do exercício são notáveis, em especial, sua dedicação aos conhecimentos anátomo-fisiológicos.

As concepções de corpo e Educação Física indicadas em sua obra, atravessam décadas, dialogam com as propostas de leis publicadas posteriormente e, são ainda hoje, perceptíveis em discursos que valorizam a educação do corpo e, proeminência de corpos com saúde.

Ressaltamos ainda, a importância de sua obra na constituição do campo acadêmico e científico e, de sua relevância para a organização da disciplina de Educação Física enquanto componente curricular: fruto de suas aspirações e contradições com a estrutura posta, seu legado para a área merece reconhecimento. Além disso, destacamos a importância do conhecimento histórico para a formação docente, afim de uma compreensão contextual da proposição da Educação Física enquanto disciplina curricular, legado de Azevedo.

É certo que outras compreensões foram constituindo essa área, e uma concepção de Educação Física ligada às práticas que visavam a aptidão física, a manutenção de um corpo saudável, com concepções sociais, humanas e históricas que possam intervir socialmente a partir das manifestações corporais da cultura brasileira, podem ser vistas, também como um legado de Fernando de Azevedo. A concepção ampliada na formação profissional no contexto contemporâneo e,

acreditando nessa perspectiva entendemos ser de suma importância conhecer as origens históricas da Educação Física no Brasil e, compreendê-la para subsidiar e fortalecer este campo para que ele seja capaz de lidar com a complexidade das relações contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A evolução do esporte no Brasil e outros estudos**. Obras Completas. v. I. 3. ed. revista. Edições Melhoramentos, 1930.

_____. **Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. Obras Completas. v. I. 3. ed. revista. Edições Melhoramentos, 1920.

_____. **História de Minha Vida**. São Paulo: Livraria José Olympio Editôra – Conselho Estadual de Cultura-SP, 1971.

BENITES, Larissa C.; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER Dagmar. O processo de construção histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Rev. Educação e pesquisa**: São Paulo, v.33, n.2 pg. 343-360. Mai/Ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, p. 122-155, 1983.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 48, p.69-88, Ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em 25 abr 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais – para os cursos de Graduação**. Parecer e resoluções correspondentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 pesquisado em 18 de outubro de 2013.

CAMARGO, Elizabeth de A. S. P. A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, Nivaldo A. N. A formação de professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FIGUEIREDO, Priscilla K. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 272 f.

GIMÉNEZ, Raumar R. El espectáculo del cuerpo militarizado. **Educ. rev**, n.33, p.129-140, 2009.

GOELLNER, Silvana V.; FRAGA, Alex B. Antinoüs e Sandwina: encontros e desencontros na educação dos corpos brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n. 3, p.59-82, set./dez. de 2003.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 37, n. 2, p. 144-150, 2015.

_____. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 39-56, jan. 2009.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; SILVA, Leonardo M. da M. Educação do corpo e higiene escolar na imprensa do Rio de Janeiro (1930-1939). **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 2, p. 411-426, Jun. 2016.

GRANDO, José C. **Sacralização do corpo: a Educação Física na formação da força de trabalho**. Blumenau: Editora da Furb, 1996.

GUEDES, Dartagnan P. Abordagens quanto às Relações atividade física, aptidão física e saúde. In: MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina. **Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio**. Piracicaba, UNIMEP, 2000, pp. 123-35.

JORGE, Marcos. **A Torres e as primeiras formulações teóricas sobre a educação e a 'questão social' no Brasil (1909-1915)**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, Sp, 1997.

KISS, Maria A. P. D. M. **Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais**. São Paulo: Manole, 1987.

MALDONADO, Daniel; HIPOLYTTO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana M.de A. Conhecimentos dos professores de Educação Física sobre as abordagens da Educação Física escolar. **Revista Machenzie de Educação Física e Esporte**, v. 07, n. 03, p. 13-19, 2008. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1484>

MEDEIROS, Mara B. de. **Didática e prática de ensino da Educação Física: para além de uma abordagem formal**. Goiânia: ed. UFG, 1998.

_____. de. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica**. Goiânia: E.V., 2006.

MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio M. *Nascer de novo* na cidade-jardim da República: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p.67-80, Dez. 2011.

SÁ, Elizabeth F. de. A educação dos corpos infantis no projeto mato-grossense de formação do cidadão republicano (1910-1930). **Cad. CEDES**, v. 38, n. 104, p.75-88, Abr 2018.

SOARES. Carmem L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TAFFAREL, Celi N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: O assalto a consciência e o amoldamento subjetivo. **Rev. Educação Física/UEM**. v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

UEG/ESEFFEGO. **Projeto Pedagógico e Curricular do Curso de Educação Física**. Mimeo. Goiânia, 2007.

VENTURA, Paulo R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. Tese [Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. 206 f.

O QUE INDICAA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Data de aceite: 06/01/2020

Cassia Cristina Bordini Piroló

Universidade Estadual de Londrina, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Londrina - Paraná

Celia Regina Vitaliano

Universidade Estadual de Londrina, Prof^a. Dr^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação
Londrina - Paraná

Nilton Munhoz Gomes

Universidade Estadual de Londrina, Prof. Dr. do Departamento do Estudo do Movimento Humano
Londrina - Paraná

RESUMO: A partir da proposta da Educação Inclusiva (EI), na década de 90, a escola regular tem recebido a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e os professores que os atendem, em sua maioria, se declaram despreparados para trabalhar com estes estudantes, entre eles, está o de Educação Física (EF). Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, objetivamos com este trabalho: 1) verificar o que indica a versão preliminar da proposta para Base Nacional Comum (BNC) em relação à formação dos professores da educação básica, no que se refere ao atendimento educacional dos estudantes com NEE em sala de aula inclusiva;

2) analisar a adequação das orientações contidas na proposta para BNC para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores de EF em relação à formação inicial, para incluir estudantes com NEE dispostas nas pesquisas mais recentes da área. Os resultados obtidos indicaram que, a proposta para BNC da formação de professores apresenta poucas orientações para melhorar a formação inicial dos professores da educação básica de todo o país, com relação à inclusão de estudantes com NEE, na educação básica. Como evidencia as análises elas se apresentam vagas e não explicitam como operacionalizá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum. Educação Física. Educação Inclusiva. Formação Inicial. Necessidades Educacionais Especiais.

WHAT DOES THE PROPOSAL FOR A COMMON NATIONAL BASIS FOR TRAINING TEACHERS OF BASIC EDUCATION ON THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: From the Inclusive Education proposal, in the 90's, the regular school has been enrolled by students with special educational needs and the teachers that attend them mostly declare themselves unprepared to work with

them students, among them, is the Physical Education. Through a documentary and bibliographic research, the objective of this work is: 1) to verify what indicates the preliminary version of the proposal for the Common National Base in relation to the formation of the basic education teachers, regarding the educational attendance of the students with special educational needs in an inclusive classroom; 2) to analyze the adequacy of the guidelines contained in the proposal for Common National Base to minimize the difficulties encountered by Physical Education teachers in relation to initial education, to include students with special educational needs who are willing in the most recent research in the area. The results indicated that the proposal for teacher education Common National Base presents few guidelines to improve the initial formation of basic education teachers from all over the country, regarding the inclusion of students with special educational needs in basic education. As evidenced by the analyzes they are vague and do not explain how to operationalize them.

KEYWORDS: Common National Base. Physical Education. Inclusive Education. Initial Formation. Special Educational Needs.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da EI, mundialmente organizado, principalmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), que culminou na Declaração de Salamanca (1994), tem-se aumentado grandemente a diversidade de estudantes em nossas escolas, entre eles os estudantes com NEE.

O acesso à escolarização dos estudantes com NEE deu-se, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca (1994, s/n) que promulgou que as escolas devem “acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras”. Afirmou também que, as “crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”.

A Declaração de Salamanca (1994, s/n) apresenta quem são as pessoas com NEE que deverão ser incluídas nas escolas regulares:

[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

No Brasil, a proposta da EI, legitima-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de acordo com Beyer (2011) e com o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Com tais determinações, de que a escola deve atender a todos, devemos então,

pensar na formação dos professores que deverão estar preparados para atender adequadamente estas crianças e jovens. A preocupação com essa questão tem sido apresentada por diversos pesquisadores tais como: Beyer (2011), Glat (2011), Glat e Blanco (2007), Gomes (2007), Michels e Garcia (2014), Rodrigues (2005, 2014), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006), Vitaliano (2013), entre outros.

Estes autores corroboram da perspectiva de que, o professor para atuar em contexto educacional inclusivo, necessita de ter uma sólida formação, seja ela, inicial, continuada e/ou em serviço, voltada, o mais próximo possível da situação real de sala de aula inclusiva. Citamos Rodrigues (2014, p. 13) que ilustra a nossa fala quando advoga que os professores “[...] devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar [...].” Baseados na afirmativa do autor, consideramos que, tanto na formação inicial, continuada e/ou em serviço, os cursos de formação devem abordar as situações que o professor pode encontrar, ou encontra, em sala de aula que tem matriculados os alunos com NEE, a fim de oferecer um suporte de base sólida para que o professor possa avaliar, planejar e intervir de forma adequada.

Nas discussões da perspectiva da formação de professores para a EI, desde os anos 90, encontra-se também a formação do professor de EF para a inclusão escolar dos estudantes com NEE. Para fundamentar as nossas discussões citamos alguns dos pesquisadores que se dedicam à formação do professor de EF, a saber: Barreto et al. (2013); Boato, Sampaio e Silva (2012); Cruz (2005, 2008); Cruz e Lemishka (2010); Fiorini (2015); Gomes (2007); Rodrigues (2003, 2008); Rodrigues e Rodrigues (2011), entre outros.

Embora os professores acolham os estudantes com NEE nas suas aulas, pesquisas revelam que os professores de EF, se declaram sem preparo para atender os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (BARRETO et al., 2013; FIORINI; MANZINI, 2016). O fato dos professores de EF não se sentirem preparados pode estar diretamente associado à falta de formação ou formação inadequada. Sugere-se que sejam revistos os currículos dos cursos de licenciatura em EF.

Pensando na necessidade de rever os cursos de formação o Ministério da Educação (MEC) apresenta a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. O objetivo da proposta apresentada pelo MEC ao CNE é:

[...] uma primeira reflexão, objetivando propiciar o início de estudos e debates para a instituição da base nacional de formação de professores da Educação Básica, que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento é baseado em três eixos que nortearão a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, são eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, que discutiremos adiante.

Esta proposta para BNC da formação de professores visa abrir o debate com as instituições formadoras, estados, municípios e escolas, para aperfeiçoar, complementar e, a partir da proposta, reformular as normativas para a formação de professores no Brasil. Após esse trâmite, o documento é devolvido ao MEC para homologação. (BRASIL, 2018)

Com base neste contexto, este artigo tem por objetivos: 1) verificar o que indica a versão preliminar da proposta para BNC em relação à formação dos professores da educação básica, no que se refere ao atendimento educacional dos estudantes com NEE em sala de aula inclusiva; 2) analisar a adequação das orientações contidas na proposta para BNC para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores de EF em relação à formação inicial, para incluir estudantes com NEE dispostas nas pesquisas mais recentes da área. Levantamos como problema o seguinte questionamento: o que a proposta para BNC da formação de professores da educação básica orienta aos cursos de formação de professores, especificamente na formação inicial, a respeito da inclusão de estudantes com NEE? Será que, as orientações contidas nessa proposta, estão relacionadas às dificuldades que os professores de EF, vivenciam para incluir os alunos com NEE em suas aulas?

2 | METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental utiliza-se de material que ainda pode ser reelaborado ou alterado, conforme explica Gil (2002, p. 45) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” Para o mesmo autor, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. De acordo com Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Para a realização da fase da pesquisa documental, consultamos o portal do Ministério da Educação (MEC) e buscamos o documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Para a fase da pesquisa bibliográfica consultamos o portal da capes, utilizando o campo “busca por assunto” e selecionamos, 16 artigos e 2 teses de doutorado, relacionados

ao tema “dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais”. Também foram utilizados para a pesquisa bibliográfica, seis documentos físicos, sendo: dois livros e quatro capítulos de livros, de posse dos pesquisadores. Ao total foram selecionados 25 documentos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisaremos inicialmente o que indica a proposta para BNC da formação de professores da educação básica para, melhorar a formação inicial dos professores de todo o país. Este documento está organizado em cinco capítulos, a saber: I – Estado da arte da formação de professores; II – Visão sistêmica da formação; III – Matriz de competências profissionais; IV – Limites e indicação e V – Bibliografia. No capítulo III – Matriz de competências profissionais - encontram-se as competências profissionais, divididas em três eixos: 1 – conhecimento profissional; 2 – prática profissional; 3 – engajamento profissional. Baseados nestes três eixos de competência procuraremos verificar se há alguma orientação a respeito da formação dos professores da educação básica, para melhorar a inclusão de estudantes com NEE e tomaremos por base as dificuldades encontradas pelos professores de EF da educação básica.

De acordo com a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, Brasil (2018, p. 44, grifo nosso) no eixo do conhecimento profissional:

[...] o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, **demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem**, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Percebemos na indicação do primeiro eixo, conhecimento profissional, no que se refere a demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem, o texto da proposta para BNC não explica sobre quais tipos de estudantes que os futuros professores têm que ter conhecimento, considerando que no universo escolar, temos os estudantes com NEE e ainda outras possíveis especificidades, caracterizando a diversidade e a heterogeneidade. A proposta para BNC também não especifica quais processos de aprendizagem são esses. Dessa forma podemos supor que para evitar rotulações esta proposta tem como base todos os estudantes sem distinções, ou por outro lado, seus organizadores não se atentaram para a diversidade de alunos que atualmente estão presentes na escola e, ainda se referiram ao aluno padrão, que não apresentam dificuldades. No entanto, a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos alude ao objetivo que todos possam aprender. Considerando essas suposições, essa proposta para BNC

carece de mais explicações para que não gere essas interpretações.

A dificuldade em conhecer os estudantes, se confirma quando relacionadas com as dificuldades sentidas pelos professores de EF da educação básica, advindas da formação inicial, que encontramos na literatura, como: falta de conhecimento para trabalhar com a heterogeneidade (BARRETO et al., 2013; BOATO, 2012; CRUZ, 2005; CRUZ; LEMISHKA, 2010; FIORINI; MANZINI; 2014, 2015; GOMES, 2007; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; RODRIGUES, 2003; SILVA, SOUSA e VIDAL, 2008; SOUZA e BOATO, 2009). Estes pesquisadores indicam que os professores de EF, não possuem conhecimento suficiente para trabalhar com turmas heterogêneas e essa dificuldade encontrada pelos professores de EF, segundo Cruz (2005), Fiorini e Manzini (2015) e Gomes (2007), é atribuída a deficiências nos cursos de licenciatura, diretamente relacionadas com a formação inicial.

Alguns pesquisadores também evidenciaram que os professores de EF relatam não ter informações sobre a deficiência do aluno que está incluso em sua sala de aula, o que pode vir a comprometer as ações positivas que poderiam desenvolver em suas aulas (CRUZ, 2005; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2015). A falta de informação sobre as deficiências também pode estar atribuída à fragilidade dos cursos de formação inicial.

Como consequência decorrente da falta de preparo do professor de EF, para lidar com seus estudantes com deficiência, ocorre a dispensa dos referidos alunos das aulas de EF, verificada nas pesquisas de Boato, Sampaio e Silva (2012); Greguol, Malagodi e Carraro (2018); Munster (2013) e Rodrigues (2003). Sendo assim o aluno não se beneficia dos conteúdos apresentados pela EF e, de certa forma, a dispensa é considerada um alívio para o professor.

Percebemos que, para o professor de EF trabalhar adequadamente com a diversidade faz-se necessários investimentos nos cursos de formação inicial de professores. Rodrigues (2003, p.80), indica que “A formação inicial [...] [...] tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional.” Boato, Sampaio e Silva (2012) e Rodrigues (2003) enfatizam que, para a formação acadêmica ser efetiva, deve-se ter um enfoque voltado à heterogeneidade, inclusive as pessoas com deficiência, e com NEE, em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura, inclusive o de EF, o que disseminaria o conhecimento acerca da inclusão de estudantes em vários campos de conhecimento.

Com base nas dificuldades apresentadas pelos professores de EF, com relação ao eixo, conhecimento profissional, salientamos que este eixo, pode orientar os cursos de licenciatura a oferecer mais informações para os futuros professores sobre os estudantes com NEE, para que possam atender a heterogeneidade em

sala de aula, conhecer sobre os vários tipos de deficiências e evitar a dispensa dos estudantes das aulas de EF.

Já no eixo, prática, segundo a proposta para BNC da formação de professores da educação básica (BRASIL, 2018, p. 45, grifo nosso), o professor deve:

[...] planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

Neste segundo eixo, prática profissional, que norteia a formação do futuro professor, a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, prevê que o futuro professor saiba planejar as suas ações para que alcance o seu objetivo, que é ensinar e gerenciar o ambiente de sala de aula para garantir a aprendizagem de todos.

Com relação à prática do professor de EF, o que se tem evidenciado, é que, os professores que têm estudantes com NEE inclusos, não planejam suas aulas, ou planejam mas, não conseguem executar e estes professores não conseguem organizar o ambiente educativo quando têm aluno com NEE incluso.

Sobre o planejamento de aulas dos professores de EF, autores como, Cruz e Lemishka (2010); Fiorini e Manzini (2014) e Mauerberg-de Castro et al. (2013), citam que há a falta de planejamento de aulas para atender as necessidades dos estudantes com e sem deficiência. Mauerberg-de Castro et al. (2013) pontuam que, na maioria das vezes as atividades são improvisadas. Fiorini e Manzini (2014) citam que há momentos em que o professor planeja, mas estes planejamentos por vezes falham então, os professores improvisam. A este cenário atribuímos a falta de conhecimento que o professor de EF tem sobre a deficiência e sobre as potencialidades dos estudantes com NEE, assim certamente o planejamento apresentará falhas.

Com relação a, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, proposto pela BNC da formação de professores da educação básica, além de saber planejar as suas ações o professor também deve saber organizar o ambiente de aprendizagem. Segundo Cruz e Lemishka (2010, p.322) nas aulas de EF, a organização do ambiente ocupa um espaço importante no contexto escolar e a falta dele é um fator a ser considerado como “[...] dificultador para a inclusão de estudantes com e sem deficiência”. O professor precisa atentar-se em organizar o ambiente de forma que todos os estudantes, o vejam e o escutem, caso contrário alguns estudantes poderão não compreender a atividade proposta.

Autores como Silva, Sousa e Vidal (2008), afirmam que os professores de EF têm dificuldades em, gerenciar e organizar a disciplina, quando há alunos com e sem deficiência juntos e se pautam na rotina, o que não favorece a inclusão dos alunos

que apresentam algum tipo de deficiência.

O que se tem evidenciado é que os professores de EF têm dificuldades, com relação à prática profissional, em planejar, criar e gerir ambientes ricos em aprendizagem, em situação de inclusão de estudantes com NEE. A proposta para BNC da formação de professores da educação básica, não comenta como será o processo de ensino dos futuros professores, nos cursos de licenciatura, no que diz respeito à criar e gerir ambientes de aprendizagem. Portanto explicita a necessidade de tais habilidades, mas não sugere como o curso poderia garantir tais aprendizagens.

No terceiro e último eixo da proposta para BNC está o engajamento profissional. No eixo engajamento prima-se que “o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender.” (BRASIL, 2018, p. 47)

Quanto ao engajamento com o seu próprio desenvolvimento profissional, professores de EF quando procuram por formação continuada encontram cursos vagos e específicos para uma determinada deficiência e não abordam a realidade escolar (FIORINI, MANZINI, 2014). Para Barreto (et al. 2013, p.162) quando os professores de EF buscam formação continuada, se deparam com “[...] falta de informação e cursos gratuitos oferecidos para a capacitação”. Portanto não basta apenas o professor engajar-se com o seu desenvolvimento profissional, é importante também que os cursos que oferecem a formação continuada estejam também engajados em oferecer qualidade de informações, as mais próximas possíveis do dia a dia escolar do professor.

De forma geral evidenciamos de um lado, as orientações superficiais da proposta para BNC da formação de professores da educação básica, dividida em três eixos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, relacionados com a formação inicial, e de outro lado, as dificuldades sentidas pelos professores de EF da educação básica, para incluir alunos com NEE, relacionadas com a formação inicial. Esperamos que em algum momento as informações se encontrem.

4 | CONCLUSÃO

Com base no objetivo do nosso trabalho, concluímos que: a proposta para BNC da formação de professores apresenta poucas orientações para melhorar a formação inicial dos professores da educação básica de todo o país, com relação à inclusão de estudantes com NEE, na educação básica. Como evidencia as análises elas se apresentam vagas e não explicitam como operacionalizá-las.

Verificamos que as dificuldades encontradas pelos professores de EF, para incluir alunos com NEE, com relação à formação inicial, foram: a falta de conhecimento

para trabalhar com a heterogeneidade, a falta de conhecimento sobre a deficiência dos estudantes, a dispensa dos alunos das aulas de EF, falta de planejamento, falta de organização do ambiente e que, encontram pouca oferta de cursos de formação continuada ou cursos vagos.

Tomando por base os professores de EF, somos conduzidos a pensar que, a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, deve se atentar para as dificuldades encontradas pelos professores para então deliberar as futuras Diretrizes mais adequadamente, indicando as ações a serem seguidas pelos cursos de licenciatura, na formação inicial.

Sugerimos que, quando a proposta para BNC for disponibilizada para consulta pública, nós professores da educação básica, professores do ensino superior e demais interessados, sugiram ações que possam melhorar os cursos de licenciatura, na formação inicial, no que diz respeito à inclusão de estudantes com NEE.

Lembramos que a Resolução nº 2, de 2015 ME/CNE/CP que define as atuais 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 para a formação continuada, afirma no capítulo III, artigo 8º, que “O (A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a”, inciso VIII, “demonstrar consciência [...] [...] de necessidades especiais [...]”. Se a situação já está insatisfatória com a resolução atual, imagine sem as indicações que nela constam.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. A. et al. A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência. **PODIUM: Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 152-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.podiumreview.org.br/ojs/index.php/rgesporte/article/view/41>. Acesso em: set. 2018.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 75 – 81.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Desafio Singular- Unipessoal**, Lda Vila Real, Portugal. Motricidade, 2012, vol. 8, n. S2, pp. 891-900. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568113>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Base nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: mar. 2019.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015. 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 para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 1 de jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: mai. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Cassia/Desktop/BNC%20Formação%20de%20Professores%20-.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria ministerial 948, de 09 de outubro de 2008**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-política-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2015.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274958>. Acesso em: jan. 2016.

_____, G. C. et al. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p. 69-82, Jul.-Dez., 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/361>. Acesso em: out. 2018.

_____, G. C.; LEMISHKA, I. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: set. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: mar. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014 – Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: set. 2018.

_____, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <http://www.sobama.org.br/arquivos/revistas/sobama/sobama-2015-16-2.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: **LONGHINI, M. D.** (Org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

_____, R.; BLANCO, L. M. V. A educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15 - 35.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina e educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf. Acesso em: jun. 2018.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100033&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. 2018.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. et al. Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n.1, p. 35-61, 2013. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730/803. Acesso em: ago. 2018.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014, p.157-173. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2018.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301282844_Inclusao_de_Estudantes_com_Deficiencias_em_Programas_de_Educacao_Fisica_Adaptacoes_Curriculares_e_Metodologicas. Acesso em: out. 2018.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: set. 2018.

_____, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v.4, n.02, jul./out. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 7-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai. 2018.

_____, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45–63.

_____, D. LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n 41, jul.-set., 2011, p. 41-60. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: set. 2018.

SANCHES, I. R. Da integração à inclusão escolar. In: **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Série Teses da Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias, 2011, 360 p.

_____, I. R.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Portugal. **Revista Lusófona**, 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: mar. 2018.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: nov. 2018.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341/1019>. Acesso em: out. 2018.

UNESCO. **Ministério da Educação e Ciência da Espanha**. Declaração de Salamanca e Linha de

Ação. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, 159 p.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM QUESTÃO

Data de aceite: 06/01/2020

Carolini Aparecida Oliveira Campanholi

Instituto Federal do Paraná

Programa de Pós-Graduação Associado em
Educação Física - UEM/UEL

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) no que tange as metas destinadas especificamente à formação, capacitação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil, bem como as consequências do não cumprimento dessas metas atingem o trabalho docente dos professores de Educação Física. Portanto, evidenciamos que, os resultados decorrentes desse diagnóstico podem contribuir e subsidiar a formulação de outras políticas na área da educação no universo da formação e manutenção da carreira docente, bem como recomendações para o cumprimento das metas do atual e de futuros Planos Nacionais de Educação. Assim como provocar reflexões específicas a respeito das necessidades educacionais voltadas a formação de professores na área da Educação Física, compreendida como área de conhecimento inserida no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de

Educação, Formação de Professores, Educação Física.

**NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024:
PHYSICAL EDUCATION, QUALIFICATION
AND TEACHING CARRER IN PONDERING**

ABSTRACT: The present work aims to present and analyze the fulfillment of the objectives of the National Education Plan (NEP 2014-2024) regarding the goals specifically aimed at the formation, qualification, remuneration and incentive to the teaching work in Brazil, as well as, the consequences of not reaching these objectives affect the teaching work of Physical Education teachers. Therefore, we show that the results from this diagnosis can contribute and support the creation of other policies in the area of education, formation and maintenance of the teaching career, as well as, recommendations for achieving the goals of the current and future National Education Plans. Likewise, inquire specific reflections about the educational needs focused on the teacher's qualification in the area of Physical Education, known as an area of knowledge inserted in the school context.

KEYWORDS: National Education Plan, Teacher Training, Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

O processo histórico de acompanhamento dos planos, programas e políticas de Incentivo a educação e a formação de professores no Brasil é algo recente em nossa realidade, tendo seu trabalho intensificado nas últimas duas décadas. A Educação Física a partir da LDB n. 9.394 de 1996 é tida como área de conhecimento dentro dos estabelecimentos escolares, nesse sentido, seus respectivos docentes possuem compromissos pedagógicos e educacionais como os demais docentes das outras áreas de conhecimentos, como processo ensino e aprendizagem, e processo avaliativo (BRASIL, 1996). Assim como compromissos e deveres estes também possuem direitos e como tal, são contemplados pelos planos e programas de formação de professores pelos quais o Brasil vem sendo submetido ao longo da história.

Esses inúmeros planos e programas que foram e vem sendo propostos ao longo do percurso educacional brasileiro, nos leva a, sem a pretensão de mencionarmos todos, citarmos os mais significativos e recentes: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD); o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica; expansão dos cursos à distância (EAD); em 2007 por meio do Decreto nº 6.094 foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação, em que parte deste plano é o PAR (Plano de Ações Articuladas), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) em 2010, os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.565 Municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir dessa adesão, foram elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores, essas ações colaboraram para a construção de um sistema nacional de educação e um papel mais vigoroso e incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais.

Integrando o Plano de Ações Articuladas (PAR), foi criado o Plano Nacional

de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores que atuam em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB, sendo eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Apesar da importância dos inúmeros planos e programas mencionados, o presente trabalho se dedica a discorrer a respeito de outro documento de grande importância, o Plano Nacional de Educação, sobre o qual apresentaremos um breve panorama acerca do (PNE 2001-2010) e analisar o atual PNE (2014-2024), ambos no que tangem as metas traçadas e destinadas especificamente à formação, capacitação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil, visto que, no geral, as metas possuem amplitude temática.

E o que vem a ser o Plano Nacional de Educação? A primeira manifestação da ideia de plano de educação no Brasil nos foi dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual tomava este como um instrumento de racionalidade científica na área da educação. Essa ideia acompanhava uma maior sistematização no campo regulatório educacional, fundamentada nas transformações vivenciadas pelo Estado brasileiro no período iniciado com a década de 1930 (MANIFESTO, 1984).

Com a Constituição de 1988, reaparece a iniciativa no sentido de dotar nosso país de um Plano Nacional de Educação, ocorrendo um avanço considerável no campo dos direitos sociais. Em 1996, com a LDB – Lei 9.394 – estabeleceu-se através dos artigos 9º e 87º que a União deveria se responsabilizar por tal Plano, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) teve seus objetivos fixados de modo razoavelmente claro. Deveria conseguir:

A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 6).

Depois de tramitar durante dois anos no Congresso Nacional e de envolver uma proposta de PNE do governo e uma proposta de PNE da sociedade, foi aprovada a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o PNE para o período de dez anos, sendo majoritariamente as propostas do governo.

Nesse sentido consideramos importante analisar a questão da formação de professores vista pela ótica dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), já que desde que este documento foi criado, o mesmo teve o intuito de acompanhar a realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e desafios levantados no decorrer dos tempos fossem abrangidos por iniciativas e ações do governo.

Apesar de entendermos que, mesmo que não houvessem metas diretamente destinadas à formação de professores, qualquer objetivo que se remeta a educação como um todo, este transpassaria pela formação docente, a educação é um caminho impossível de ser percorrido sem passar por esse ponto. O próprio documento afirma nesse sentido que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 61).

Assim, no PNE (2001-2010), descreve duzentas e noventa e cinco metas distribuídas entre todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação dos Professores e Valorização do Magistério), bem como o financiamento e a gestão do plano. Fica evidente o grande número de metas propostas por esse plano, fator este que dificultou sua implantação, além de tornar difícil o monitoramento, acompanhamento e avaliação.

Mesmo assim procuramos realizar uma avaliação geral evidenciando alguns pontos fortes. Com relação ao item “b” da Meta 5 sobre a formação de professores na Educação Infantil, a meta não foi alcançada, visto que deveria se atingir ao final do decênio 70% dos docentes com formação específica de nível superior, e isso só aconteceu com 43% dos docentes.

A Meta 5 relacionada ao Ensino Médio, que deveria assegurar em cinco anos, que todos os seus professores possuísem diploma de nível superior também não foi alcançada, pois em 2005 apenas 95,6% havia atingido a meta e em 2007 esse percentual havia recuado para 93,9%.

Já com relação a Meta 15 relacionada a Educação Superior, que diz respeito a dobrar em dez anos o número de pesquisadores qualificados, apesar dos avanços a meta também não foi cumprida em sua totalidade, não chegando ao dobro de

pesquisadores formados desde o início do PNE em 2001, tanto para mestres como para doutores. Outro ponto que merece destaque também com relação ao Ensino Superior, é que inicialmente foram dispostas 35 metas, sendo que 4 delas foram vetadas pelo presidente da república da época, restando apenas 31 metas. As metas vetadas foram as de número 2, 24, 26 e 29, visto que segundo Valente e Romano (2002), as metas compreendidas entre a de número 24 a 35 abrangem ações relacionadas ao financiamento e gestão da Educação Superior, sendo assim o grupo que mais recebeu vetos do Presidente, as quais nem ao menos constam registros no documento oficial. De acordo com os autores o plano já nasceu comprometido, já que as privações foram referentes essencialmente as questões financeiras, o que o comprometeu toda a implementação do plano.

Ainda nesse sentido e como já citamos anteriormente, os vetos do presidente da República da época a algumas importantes metas; que atingiram diretamente o financeiro; foram decisivos para que se impossibilitasse a contemplação de muitas instâncias de todo o Plano. Mas compreende-se que assegurar a efetivação do PNE não é tarefa simples, e sim algo muito complexo, especialmente no que concerne à articulação com estados, Distrito Federal e municípios, a União deveria exercer um papel relevante. A esse respeito Aguiar (2010, p. 716-717) afirma que:

Ao governo federal caberia a responsabilidade de ser o principal articulador da política nacional de educação, em estreita parceria com os estados/Distrito Federal e municípios. De fato, ao longo do processo de implementação do PNE, ainda foram mantidos limites históricos no tocante à efetivação da articulação da União com os demais entes federados, em especial com os municípios, responsáveis, em última instância, pelo cumprimento de suas metas e objetivos. Tais limites resultam, entre outros, da não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da falta de efetiva participação da sociedade organizada nos destinos da educação.

Estabelecidas às prioridades do PNE, cabia aos governos, nos âmbitos dos estados e municípios, a sua operacionalização em uma estratégia articulada com a União, dada a magnitude dos problemas da realidade brasileira. Mas isso não aconteceu da maneira esperada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para engajamento neste processo.

Próximo ao encerramento do PNE (2001-2010), já no final dos anos de 2010 o Ministério da Educação, orientou a elaboração da proposta do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, na tentativa de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino no país em todos os níveis e modalidades da educação. Apesar de estar com o novo planejamento disponível, o que acontece neste período é que sua adesão não teve a rapidez que se esperava e o novo PNE, considerado sequência do anterior, só obteve aprovação três anos após a sua elaboração. Esse atraso se deu devido aos impasses relacionados especificamente

a Meta 20, que diz respeito ao emprego dos recursos financeiros ao plano.

Valente (2012, p. 9) nos mostra isso quando afirma que:

De acordo com a proposta inicial do governo, a meta de financiamento do PNE seria de 7% do PIB em dez anos. Há muito tempo, no entanto, movimentos sociais, estudantes e profissionais da educação reivindicavam um aumento significativo do financiamento do setor. Já no primeiro PNE (2001- 2011), vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Congresso tinha aprovado 7% do PIB para a educação. Dez anos depois, o governo Dilma propôs o mesmo índice para 2021, o que gerou protestos e mobilizações em todo o país. Durante a tramitação do PNE na Câmara, o valor foi sendo ampliado gradualmente pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), que chegou a sugerir a aplicação de 8% do PIB no setor em seu último relatório. Segundo estudos apresentados por pesquisadores especialistas na área do financiamento da educação, no entanto, o valor continuava insuficiente para que a educação superasse o atraso histórico a que foi submetida em nosso país e pudesse dar o salto de qualidade necessário, sendo garantida como um direito de todo cidadão e cidadã. Desde a década de 90, pesquisas apontam os 10% do PIB como o patamar mínimo que deve ser investido, ao longo de vários anos, para que possamos superar os problemas estruturais da educação brasileira.

Esse atraso na aprovação do PNE demonstrou também, além da falta de empenho, o não posicionamento efetivo do Governo Federal em relação a sua admissão, que no discurso se configurava tão importante para o direcionamento das políticas educacionais do país, e que, embora ao longo da história tenha-se ressaltado sua importância, torna-se incoerente com o que é visto na prática.

Assim, somente em 25 de junho de 2014 o PNE é aprovado apresentando 20 metas e suas respectivas estratégias que orientariam os próximos dez anos (2014-2024). O número de metas propostas por esse PNE é considerado um diferencial por diversos pesquisadores da área da educação com relação ao anterior que contava com 295 metas, pois este com número consideravelmente menor e aparentemente mais adequado para aplicação. Porém, embora as metas estejam em quantidade reduzida, há uma considerável quantidade de duzentos e cinquenta e quatro estratégias que não podem ser isoladas devido a estarem vinculadas e funcionarem como submetas específicas.

De forma sucinta o projeto do novo plano distribui-se da seguinte forma: Meta 1, voltada para a Educação Infantil; Metas 2 e 5, para o Ensino Fundamental; Meta 3, para o Ensino Médio; Meta 4, para a Educação Especial; Meta 6, para a organização do espaço-tempo da Educação Básica; Meta 7, para a avaliação da Educação Básica; Metas 8, 9 e 10, para a Educação de Jovens e Adultos; Meta 11, para a educação profissional; Metas 12 e 13, para a Educação Superior; Meta 14, para a Pós-graduação; Metas 15, 16, 17 e 18, para o Magistério e servidores da Educação Básica; Meta 19, para diretores de escola; e Meta 20, para o investimento em educação.

Sobre a Meta 20, o atual Plano já se justifica afirmando ter conseguido uma

vitória para a sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. O PNE afirma que a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da Educação Básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2014).

Mas como o foco do presente estudo é a formação de professores e o investimento na carreira docente citaremos no quadro a seguir (Quadro 1) apenas as respectivas metas do atual PNE (2014-2024) destinadas especificamente a essa temática:

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	TEMAS	METAS (NUMERADAS DE ACORDO COM O DOCUMENTO ORIGINAL)
EDUCAÇÃO SUPERIOR	ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% por cento da população de 18 a 24 e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.
	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE	13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
PÓS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU)	ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU / AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE TITULADOS	14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO /PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE NÍVEL SUPERIOR (LICENCIATURA NA ÁREA DE CONHECIMENTO EM QUE ATUAM)	15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
	FORMAÇÃO EM	16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos

NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO, DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ATUAÇÃO	professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
EQUIPARAÇÃO, ATÉ O FINAL DE 2019, DO RENDIMENTO MÉDIO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA AOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM ESCOLARIDADE EQUIVALENTE	17. Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
PLANOS DE CARREIRA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PÚBLICA DE TODOS OS SISTEMAS DE ENSINO / PISO SALARIAL NACIONAL PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – REFERENCIADOS NA LEI DO PISO	18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Quadro 1 - Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei 13.005 e suas metas com relação à formação de professores.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014, p. 33-35) elaborado pela autora.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho se configura primeiramente por um levantamento bibliográfico da temática em questão como recurso para construção do referencial teórico. Em seguida utilizamos a análise documental visto que fizemos uso de documentos do Ministério da Educação como o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024), planos e programas de governo como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394), entre outros.

Utilizamos como fonte de dados uma ferramenta disponibilizada desde 2013 denominada de Observatório do PNE, que consiste num projeto de advocacy e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país (OPNE, 2019). O Observatório é uma plataforma de

acesso público por meio de um site eletrônico em que as metas são monitoradas por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante dos dados encontrados realizamos uma análise descritiva do cenário atual brasileiro no que tange o documento do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão com relação aos resultados apresentados elaboramos o quadro a seguir (Quadro 2) baseado no Quadro 1 apresentado anteriormente, com as metas elencadas por nós como sendo as destinadas ao universo da formação docentes. Neste Quadro 2 apresentaremos os resultados parciais das metas, isto é, como o cumprimento e o encaminhamento para o cumprimento delas se encontra atualmente segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE, 2019).

METAS (NUMERADAS DE ACORDO COM O DOCUMENTO ORIGINAL)	RESULTADO ATUAL/PARCIAL DO CUMPRIMENTO DAS METAS
<p>12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% por cento da população de 18 a 24 e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>Objetivo 1: Aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, a chamada taxa bruta de matrícula, até 2024. Resultado parcial: Em 2015, o Brasil possuía uma taxa bruta de matrículas da Educação Superior de 34,6%.</p> <p>Objetivo 2: Garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na Educação Superior, até 2024, a chamada taxa líquida de matrícula. Resultado parcial: Em 2015, 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam essa etapa.</p> <p>Objetivo 3: Certificar que 40% das novas matrículas da Educação Superior sejam em instituições públicas, até 2024, assegurando a qualidade do ensino. Resultado parcial: Em 2016, 7,7% das novas matrículas foram no segmento público.</p>
<p>13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, garantir que, no mínimo, 75% dos professores da Educação Superior tenham Mestrado ou Doutorado. Resultado parcial: Meta já foi cumprida: em 2016, o País possuía 78,2% de docentes com essa formação acadêmica.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, assegurar que, no mínimo, 35% dos professores da Educação Superior possuam Doutorado. Resultado parcial: Meta já foi cumprida: em 2016, o Brasil possuía 39% de docentes com essa formação acadêmica.</p>

<p>14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, aumentar para 60 mil o número de pessoas tituladas em Mestrado. Resultado parcial: Meta está próxima de ser cumprida, em 2016 o Brasil formou 59.614 novos mestres.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, aumentar para 25 mil o número de pessoas tituladas em Doutorado. Resultado parcial: Em 2016, o Brasil formou 20.603 novos doutores.</p>
<p>15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2015, criar uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Resultado: Meta foi cumprida em 2017.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam. Resultado parcial: Em 2017, 47,3% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental possuíam formação superior na área em que trabalham, já no Ensino Médio esse número era de 55,6%.</p>
<p>16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, ter metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação. Resultado parcial: Em 2017, 36,2% dos professores da Educação Básica tinham Pós-graduação.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação. Resultado parcial: Em 2017, 35,1% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada.</p>
<p>17. Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2020, igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Resultado parcial: Em 2015, os professores ganhavam 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade.</p>
<p>18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2016, criar planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino, usando como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição. Resultado: O Brasil ainda não possui um plano de carreira nacional para os docentes. Apenas iniciativas estaduais.</p> <p>OBS: O Observatório do PNE declara não ser possível desenvolver um indicador que permita o acompanhamento desta meta.</p>

Quadro 2 – Resultado atual/parcial do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 com relação à formação de professores utilizando os dados do Observatório do PNE 2019.

Fonte: Adaptado do OPNE (2019), elaborado pela autora.

Como podemos ver por meio do Quadro 2, muitos foram os avanços com relação a formação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil mas há muito o que se fazer para que as metas propostas pelo atual PNE sejam atingidas até o término de sua vigência em 2024.

Por exemplo, com relação a Meta 15 sobre a Formação de Professores, segundo o OPNE (2019) em 2017, 78,3% dos professores possuíam curso de Educação Superior, essa porcentagem apresentou crescimento de 11,3 pontos percentuais desde 2008. Quando observamos apenas os docentes com licenciatura, as porcentagens são menores: em 2017, o Brasil contava com 70,7% desses profissionais com essa formação. A quantia apresentou oscilações e desde 2007, cresceu 9,1 pontos percentuais, e em 2011, esse dado apresentou a sua maior queda, chegando a marca de 58,2% de educadores com licenciatura.

Já os professores que possuem bacharelado com complementação pedagógica atingiram 3,4% do contingente. Essa população diminuiu em comparação a 2011, quando contava com 6,1 pontos percentuais a mais. Por fim, os não licenciados são 4,2% do total de docentes. Apesar de sofrer oscilações, essa porcentagem apresentou uma queda de 2,6 pontos percentuais desde 2007. Neste indicador, é possível também analisarmos esse dado de acordo com a etapa escolar na qual o professor leciona. Em 2017, o Ensino Médio era o período com mais docentes com Educação Superior, 93,5%, seguido pela Educação Profissional, com 92,2%. A Educação Especial contou com 88,5% e os Anos Finais do Ensino Fundamental com 85,3%. Um pouco mais distante no gráfico estão os professores da Educação de Jovens e Adultos com 77,9%, porcentagem próxima dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (76,2%). A Educação Infantil apresentou as piores marcas nesse indicador, a pré-escola possuía apenas 68,7% de educadores com curso superior, já a creche, 66,4%. Em relação à rede de ensino, em 2017, a pública possuía mais professores com curso superior em comparação com a particular: 81,6% e 69,6%.

De acordo com a Meta 16, em 2017 foi alcançada a marca de 36,2% educadores da Educação Básica com Pós-graduação. De 2009 a 2017, o indicador avançou 11,8 pontos percentuais, mas ainda trata-se de um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta que é de 50%. A maioria dos professores com Pós-graduação possui somente especialização. Do total de funções docentes em 2017, eram 34,4% com especialização, 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado – a soma dos percentuais excede o dado de 34,6% com Pós-graduação, pois há profissionais que possuem mais de um tipo de Pós. A etapa com maior percentual de funções docentes com Pós-graduação em 2017 foi o Ensino Médio, com 43,7%, seguido pelo Ensino Fundamental, com 38,9% dos professores dos Anos Finais pós-graduados e 36% dos Anos Iniciais. Por outro lado, a Educação Infantil apresentava o percentual mais baixo, 29,7%. Os dados também revelam que o indicador alcança melhores marcas

na rede pública, 40,2% em 2017, contra 24,3% na rede privada.

Analisando a Meta 17 com relação a remuneração docente, segundo o OPNE (2019) em 2015, o rendimento médio dos professores da rede pública da Educação Básica em relação aos demais profissionais com nível superior era de 52,5%. Essa porcentagem não apresentou um crescimento significativo nos últimos dez anos, e vem oscilando desde então em aproximadamente 10%, ora subindo, ora descendo. Se esse ritmo inconstante for mantido, a meta possivelmente não será cumprida em 2020.

Com relação a Meta 18 sobre Plano de carreira docente, um ponto alto a se destacar é que em 2014, 89,6% dos municípios brasileiros implantaram alguma medida nessa linha (o que não significa que seja um plano de carreira), enquanto 10,3% não o fizeram e 0,1% não responderam ao questionamento. A região com o melhor indicador é a Sul (96,1%) e a região Norte possui o pior número (80,4%). Esse por exemplo, é um fator que atinge diretamente os professores de Educação Física, pois, prejudicados pela redução na carga horária de suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de forma geral em todo o país nos últimos anos, são obrigados a completarem sua carga horária de trabalho se dividindo em diferentes escolas durante a semana, ficando em condição desprivilegiada no que tange a condição pedagógica e principalmente financeira, comparado a docentes de outras disciplinas que fixam toda sua carga horária de aula semanal em um único estabelecimento educacional.

4 | CONCLUSÃO

A avaliação do PNE, entendida como política de Estado se efetiva a partir de várias concepções e perspectivas, ela deve ser subsidiada por uma análise contextualizada, já que se trata de uma discussão de interesse social. Além disso, a avaliação de um plano educacional é realizada a partir de determinados valores e óticas, logo, não há neutralidade, e isso também acontece com os indicadores e orientações que resultam desta avaliação, já que um PNE resulta de conflitos ao redor de projetos político-sociais. Ou seja, avaliar um plano desta relevância significa não eximir-se do debate da política educacional e de seus determinantes.

A complexidade na elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação cabe em todos os cenários, nos acordos, pactos, na administração e transparência da máquina pública, principalmente no que tange as metas voltadas ao incentivo na formação e manutenção da atividade docente brasileira. Nesse sentido, a avaliação do PNE evidenciou que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União, esta possui responsabilidades

concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano, pois, se, por exemplo, os municípios não colaboram com a elaboração e implementação de planos de cargos e carreiras docentes, como pode-se atingir a meta de equiparação salarial dos professores com os demais profissionais de mesmo nível acadêmico? Para que isso aconteça é necessário um parâmetro inicial, isto é, deve haver minimamente um ponto de partida.

Com essas evidências verificamos que, dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não alcançadas, e a atividade docente, bem como as consequências diretas e/ou indiretas de seu trabalho (educação, cultura, índice de analfabetismo, violência, expectativa de emprego dos jovens, entre outras) ficam explicitamente comprometidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago.1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

OPNE, **Observatório do Plano Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VALENTE, Ivan. **PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2804>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

Wendell Luiz Linhares - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015) e mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019). Atualmente é docente - disciplina de educação física da Escola Arautos do Evangelho. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia científica, ciências sociais, estado do conhecimento, identidade e futebol.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atividade física adaptada 47

Aulas de educação física 1, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 56, 89, 90, 91

B

Base nacional comum 2, 14, 81, 83, 84, 90

C

Crianças 29, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 66, 71, 75, 82, 83

E

Educação inclusiva 81, 82, 89, 90, 91

Esporte 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 28, 32, 33, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 64, 65, 73, 75, 77, 79, 80

Esporte adaptado 47, 48, 49, 55

Esportes 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 25, 28, 31, 47, 52, 53, 56

F

Formação de professores 58, 72, 74, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103

Formação inicial 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94

H

História 16, 17, 18, 19, 21, 29, 61, 63, 64, 70, 72, 77, 79, 94, 98

I

Inclusão 4, 9, 14, 19, 32, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Influência 1, 3, 11, 19, 27, 66, 70, 72

N

Necessidades educacionais especiais 81, 82, 85, 91, 92

P

Percentual de gordura 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Plano nacional de educação 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105

R

Resistência cardiorrespiratória 34, 36, 37, 41, 43, 45

S

Saúde 5, 6, 9, 10, 25, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 51, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 80

Simbologia 16, 18, 19

T

Takkyu volley 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56

 **Atena**
Editora

2 0 2 0