

Samuel Miranda Mattos
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 3

Atena
Editora
Ano 2020

Samuel Miranda Mattos
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 3

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: Karine de Lima

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de 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

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

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
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
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
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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 Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação física e áreas de estudo do movimento humano 3 [recurso eletrônico] / Organizador Samuel Miranda Mattos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-5706-110-7 DOI 10.22533/at.ed.107201506</p> <p>1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Mattos, Samuel Miranda.</p> <p style="text-align: right;">CDD 613.7</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O campo da educação física como forma de desenvolvimento humano, possibilita o aprimoramento psicomotor do sujeito em diferentes modos de vida. O livro Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano volume 3 e 4, reuni diferentes pesquisas em âmbito nacional, trazendo contribuições inéditas para os profissionais da área.

Ao total são 27 capítulos apresentados em dois volumes, com uma ampla diversidade de temas e modos de fazer pesquisa. Espera-se que a contribuição apresentada nestes e-books possibilite uma melhor atuação e reflexão acerca da produção científica brasileira.

Convido à todos e entrar nesta jornada e desejo uma excelente leitura!

Samuel Miranda Mattos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA E OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS E PRÁTICA DOCENTE	
Érica Jacira de Araújo Silva Mislene Florêncio de Almeida Viviane Maria Moraes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1072015061	
CAPÍTULO 2	15
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE QUALIDADE DE VIDA, NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM MILITARES DO BOPE/RJ	
Yanesko Fernandes Bella Fernanda Galante Bruno Horstmann Cesar Baraldi Gonella Marisangela Ferreira da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.1072015062	
CAPÍTULO 3	41
AVALIAÇÃO DO ESTADO DE FLUXO DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO DO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Mariane Aparecida Simão Maria Aparecida Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1072015063	
CAPÍTULO 4	49
FUTEBOL DE CINCO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA	
Júlia da Silveira Andreza Gazzana da Silva Possenti Farias Ana Flávia Backes	
DOI 10.22533/at.ed.1072015064	
CAPÍTULO 5	57
EFEITOS DO EXERCÍCIO FÍSICO EM INDIVÍDUOS COM LOMBALGIA CRÔNICA	
Danielli Rabello de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.1072015065	
CAPÍTULO 6	68
CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Morgania Euzebio Ricardo Robinalva Borges Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.1072015066	
CAPÍTULO 7	96
DISEASES IN A SAMPLE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS	
Bruno Macedo Souza Daniel Massote de Melo Leite	
DOI 10.22533/at.ed.1072015067	

CAPÍTULO 8 103

ESTÂMINA: O AUTO-CONTROLE E SEU POTENCIAL PARA UM MAIOR ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM ATIVIDADES AERÓBIAS CONTÍNUAS

Aurea dos Santos Mineiro
Mônica Morcélli
Camila de Freitas Duarte
Edson Torres de Freitas
Karen Krasucki
Erick Jerônimo Ferreira
Carlos Henrique Nascimento da Silva
Roberto Carlos Lopes
Fabrício Madureira Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1072015068

CAPÍTULO 9 113

GESTÃO NO ESPORTE PARALÍMPICO: O FORTALECIMENTO DO GOALBALL BRASILEIRO

Rosane Barros Nascimento
João Paulo Borin
Alessandro Tosim
Paulo Cesar Montagner

DOI 10.22533/at.ed.1072015069

CAPÍTULO 10 127

GINÁSTICA CIRCENSE, A MAGIA DO CIRCO

Luciane Cristina Nunes Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.10720150610

CAPÍTULO 11 132

JOGOS INFANTIS DO POSTO ADMINISTRATIVO MUNICIPAL DE NAPIPINE-CIDADE DE NAMPULA

Domingos Carlos Mirione
Gilberta Maria Lopes Sopas
Madalena António Tirano Bive

DOI 10.22533/at.ed.10720150611

CAPÍTULO 12 141

JUDO: O CAMINHO E A TRAVESSIA

Amanda Costa Drezza
Soraia Chung Saura

DOI 10.22533/at.ed.10720150612

CAPÍTULO 13 150

MEU CORPO, MEU UNIVERSO

Adriana Garcia de Oliveira Ladeira
Marina Nerone de Araujo

DOI 10.22533/at.ed.10720150613

CAPÍTULO 14 153

O ATLETISMO COMO ALTERNATIVA PARA ALÉM DOS ESPORTES COLETIVOS COM BOLA: NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Elizaldo Inaldo da Silva
Leandro Pedro de Oliveira
Peterson Amaro da Silva

Cláudio Aparecido de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.10720150614

SOBRE O ORGANIZADOR.....	168
ÍNDICE REMISSIVO	169

A DANÇA E OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS E PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 05/06/2020

Érica Jacira de Araújo Silva

Unita - Centro universitário Tabosa de Almeida. Caruaru/PE.

Mislene Florêncio de Almeida

Unita - Centro universitário Tabosa de Almeida. Caruaru/PE.

Viviane Maria Moraes de Oliveira

Unita - Centro universitário Tabosa de Almeida. Caruaru/PE.

RESUMO: Os temas transversais são considerados como grandes temas apresentados à sociedade, a saber, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, e saúde. A linguagem da dança é uma área privilegiada que possibilita trabalhar, discutir e problematizar os temas transversais. O objetivo desse estudo foi identificar se os professores de Educação Física contemplam os temas transversais em suas aulas e de que maneira isso acontece dentro do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar. Foi realizada uma pesquisa de natureza transversal de campo, na qual utilizou-se um questionário com 10 perguntas, em 12 escolas da rede municipal de Caruaru-PE, com 27 professores de

Educação Física. Em seus relatos os professores atribuem importância ao diálogo sobre os temas transversais gênero, preconceito, consumo, saúde, trabalho e mídia através das dúvidas que surgem nos alunos, sugerindo uma educação autônoma. Consideramos que a dança nas aulas de Educação Física apresenta um leque de possibilidades que promovem atividades de superação de preconceitos e quebra de limites impostos historicamente às questões de gênero, trabalho, consumo e saúde. Entendemos que existe a necessidade do professor buscar estratégias de ensino para contemplar o conteúdo dança e os temas transversais nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Educação Física, Pluralidade Cultural, Gênero, Autonomia.

ABSTRACT: Cross-cutting themes are considered as major themes presented to society, namely ethics, cultural plurality, environment, sexual orientation, work, consumption, and health. The language of dance is a privileged area that makes it possible to work, discuss and problematize cross-cutting themes. The purpose of this study was to identify whether Physical Education teachers contemplate the transversal themes in their classes and how

this happens within the dance content in the classes of Physical Education at school. A cross-sectional field survey was carried out in which a questionnaire with 10 questions was used in 12 schools of the municipal network of Caruaru-PE, with 27 teachers of Physical Education. In their reports, teachers attribute importance to the dialogue on the themes Gender, prejudice, consumption, health, work and the media through the doubts that arise in the students, suggesting an autonomous education. We believe that the dance in the classes of Physical Education presents a range of possibilities that promote activities of overcoming prejudices and breaking limits historically imposed on issues of gender, work, consumption and health. We understand that there is a need for the teacher to seek teaching strategies to contemplate the dance content and transversal themes in Physical Education classes.

KEYWORDS: Dance. Physical Education. Cultural Plurality. Genre. Autonomy.

INTRODUÇÃO

Os temas transversais citados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, como também trabalho e consumo, embora, seja possível identificar outros temas de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social (MEC, 1998) De forma bastante simples, esses temas contemplam os problemas da sociedade brasileira, buscando em sua abordagem encontrar soluções e conscientizar os sujeitos acerca dessa necessidade, por isso são trabalhados na escola e em outras instituições educacionais(DARIDO, 2011). Desta maneira, é imprescindível o tratamento dos temas transversais em meio às disciplinas da escola, discutindo e estimulando a reflexão dos estudantes ao que acontece na sociedade(PLENA; UCB; BASTOS, 2010).

Entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida(CONFEF, 2002). A dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: verificam-se as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade(PEREIRA; MARTINS; LUSSAC, 2009). Com ela, podem-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres.

(MARQUES, 1997) Aponta que o trabalho com os temas transversais na área de dança tem interface com o conteúdo de diversas disciplinas do currículo em que o corpo é um dos principais eixos de articulação e trabalho, como é o caso, por exemplo, da Educação Física e das ciências naturais, ou ainda da história e da geografia. Partindo desse pressuposto, os temas transversais trabalhados como estratégia de ensino no conteúdo dança vêm ampliar a prática e suas reflexões sobre o modo de aprendizagem da dança no âmbito escolar. D e

acordo com (RODRIGUES; DARIDO, 2011), é importante destacar que as discussões que permeiam os temas transversais nas aulas podem e devem estar atreladas aos conteúdos que as compõem, ou seja, os temas e os elementos da cultura corporal de movimento, a qual inclui o esporte, o jogo, a dança, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas, a ginástica e a capoeira. É fundamental que a Dança na escola se realize através de um professor que não seja o impositor de técnicas e conceitos, mas o fomentador das experiências, o guia que orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades.

Estudos que se proponham a discutir os temas transversais nas aulas de dança na Educação Física ainda são escassos. Porém alguns autores se dedicam a discutir o trabalho com os temas transversais na dança (CASTELO, 2007). Além disso, na literatura encontramos estudos que abordam o conhecimento dança nas aulas de Educação Física (COSTA; CARVALHO, 2012). Segundo Verderi (2000), a dança, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no aluno uma relação concreta sujeito-mundo. Compreender o corpo por meio da dança, como possibilidade de estabelecer múltiplas relações com outras áreas do conhecimento, analisando, discutindo, refletindo e contextualizando seu papel na contemporaneidade, favorece a possibilidade da elaboração de um currículo não restrito ao ensino do desporto e abre espaço para se trabalhar a dança em suas diferentes abordagens (MARIA; GARIBA, 2007).

Esse estudo surgiu a partir da inquietação de como os temas transversais podem contribuir com o aprendizado da dança nas aulas de Educação Física, teve como objetivo identificar se os professores de Educação Física trabalham os temas transversais dentro do conteúdo dança nas aulas Educação Física e de que maneira isso acontece. Destaca-se a importância que o presente estudo poderá trazer para a literatura, fomentando o conhecimento acerca do tema em questão além da possível contribuição para as várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o lazer, o consumo, a sexualidade e a saúde.

MÉTODOS E MATERIAIS

Este estudo atende as considerações éticas de acordo com a Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, buscou sempre prezar pelos princípios éticos como forma constitucional à elaboração do trabalho científico. A pesquisa teve início após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do centro universitário ASCES/UNITA, obedecendo aos princípios proferidos na mesma resolução.

A pesquisa foi de natureza transversal, desenvolvida em 12 escolas do ensino fundamental na rede municipal de Caruaru-PE com 27 professores. Em estudos transversais coletam-se simultaneamente, de um grupo ou população de indivíduos, informações sobre uma variedade de características que são posteriormente cruzadas em tabelas de contingência, esta coleta é realizada em um único ponto no tempo e, frequentemente, o

pesquisador não sabe o que ocorreu antes desse ponto (ROBERTO; MIRANDA, 2008). Os sujeitos de pesquisa foram professores e professoras de Educação Física que ministram aulas no âmbito escolar, sendo critério de inclusão trabalhar no ensino fundamental em escola pública municipal na cidade de Caruaru-PE. Buscou-se analisar se os professores de Educação Física tratam dos temas transversais e de que maneira isso acontece.

A pesquisa iniciou a partir de uma etapa de exploração, as pesquisas exploratórias são aquelas que têm por objetivo explicitar e proporcionar maior entendimento de um determinado problema. Posteriormente, foi realizada uma investigação mais sistematizada dos dados a serem coletados, através de observações participantes, onde foi destacado levantamento para a investigação do problema, mas, dando ênfase aos aspectos que mais se relacionam com a dança nas aulas de Educação Física juntamente com o trabalho dos temas transversais GIL(2008).

Posteriormente utilizamos um questionário com perguntas direcionadas aos professores, entregue em cada escola. O questionário é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito à pessoa Lakatos (1985). Os questionários são úteis para obtenção de informação qualitativa e opiniões relativamente simples, Oliveira (2000) Gerhardt (2009).

As questões norteadoras foram: 1) Você Professor sente dificuldade em trabalhar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física? 2) Você Professor sabe o que são temas transversais? 3) Precisamos da sua total sinceridade, você já trabalhou algum tema transversal na sua aula de dança na Educação Física? Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, como também Trabalho e Consumo. 4) Seus alunos mostram ainda preconceito referente ao gênero sobre o conteúdo dança? 5) "Ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico" (RODRIGUES; DARIDO, 2011). Ao analisar está ideia, qual sua opinião? 6) Você professor já vivenciou alguma cena ou palavra preconceituosa referente a prática ou conteúdo da dança nas suas aulas? Se sim, como você lidou com esse fato? 7) Você usa alguma Estratégia de ensino para aplicação dos temas transversais na aula de dança na Educação física? Exemplo: vídeos, filmes. 8) Você já trabalhou em alguma aulas sobre o tema pluralidade cultural? Trata sobre a questão das diversidades culturais (negros, indígenas, respeito às diferenças)? Justifique a importância. 9) Você consegue aborda as danças afro descendentes? Justifique. (10) Você como professor acredita que os temas transversais necessitam ser mais trabalhado no conteúdo dança na Educação Física, referente a formação cidadã é melhor convívio entre as diferenças?

A partir das respostas obtidas buscou-se fazer uma análise qualitativa, A análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar

da representatividade (FERNANDES,1991).

Partindo das respostas às questões obteve-se uma visão geral das ideias como um todo, se os professores trabalham a dança em suas aulas, se os temas transversais estão presentes, se há articulação entre os dois e de que maneira os professores compreendem os assuntos em questão. Buscou-se num segundo momento identificar as afirmações importantes referentes aos temas abordados para em seguida interpretar de maneira significativa os discursos separadamente e buscando na literatura embasamento teórico para analisar tais discursos. Por último, buscou-se interpretar de maneira geral se os professores de Educação Física trabalham de maneira consciente ou não os temas transversais dentro do conteúdo dança nas aulas Educação Física.

Os dados dos questionários estarão apresentados em tópicos de acordo com o tema das questões norteadoras realizada nos questionários. As três categorias englobam basicamente os seguintes tópicos:

1. A dança nas aulas de Educação Física

2. A resistência dos alunos ao conteúdo dança

3. Importância do trato dos temas transversais na aula de dança.

De acordo com o questionário aplicado com os 27 professores das escolas municipais da cidade de Caruaru, que participaram pesquisa, foram encontrados as seguintes respostas: referente à questão 1º Você sabe o que são temas transversais? 25 professores responderam que sabem o que são os temas transversais, 02 dos professores não responderam. Os temas transversais constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) contemplam seis áreas, a saber: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis), Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no país, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde) (BRASIL, 1997).

A questão 2º Você sente dificuldade em trabalhar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física? 19 disseram sentir dificuldades para trabalhar o conteúdo dança, e suas principais razões foram: 04 professores alegam preconceito por parte dos alunos do gênero masculino, em praticarem dança nas aulas de Educação Física. 06 Professores alegam existir machismo e pouco interesse por parte dos estudantes. 05 professores alegam pouco conhecimento e experiências com as aulas práticas de dança. 03 professores afirmam que tiveram uma graduação que ofereceu pouco conhecimento sobre o conteúdo dança, e suas experiências práticas. 03 Professores afirmam não ter local adequado para prática, os alunos

são resistentes para praticar, ou seja, poucos participam. Os professores que disseram não ter dificuldades em trabalhar dança afirmaram que: “... *procuro trabalhar o conteúdo dança com o que está mais próximo da realidade deles*” (Professor 22)

“*A dança faz parte do cotidiano dos alunos e isso facilita o trabalho com essa forma de expressão corporal*” (Professora 3).

Na questão 03 você já trabalhou algum tema transversal na sua aula de dança na Educação Física? 11 dos 27 professores afirmam trabalhar os temas transversais nas aulas de dança “*Ética, pluralidade cultural e orientação sexual são temas importantíssimos na atualidade*” (Professor 14) “*Através de projetos, trabalhei alguns temas como orientação sexual, saúde, pluralidade cultural*” (Professor 11). A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. (GARCIA 2007). Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade através do tema transversal (POLON, 2013). A questão 04 Seus alunos mostram ainda preconceito referente ao gênero sobre o conteúdo dança? 24 professores afirmaram que existe preconceito por parte dos alunos, e relataram justificativas diversas como: “*É natural o preconceito de uma sociedade machista, mas nós como educadores temos a missão de quebrar este paradigma*” (Professora 5) “*.. apresentam preconceitos referente a prática corporal independente do estilo (balé, swing, hip hop, contemporânea, dança regional e etc.)*” (Professor 4).

Percebe-se que a fala dos professores é semelhante ao que foi encontrado na literatura no que se refere ao preconceito ao conteúdo dança no contexto escolar. Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “Coisa de mulher”, “Efeminação”, “Homossexualismo” (MARQUES, 2011). A questão 05 “Ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico” (RODRIGUES; DARIDO, 2011)

Ao analisar esta ideia, qual sua opinião? 24 professores relataram a importância do professor de Educação Física trabalhar a valorização do ser cidadão, do reconhecimento do aluno na sociedade, do educar para autonomia como prática da liberdade e criticidade. “*É importante tornar um aluno crítico, o fazer entender sua importância na sociedade, o quanto ele pode modificar o meio em que vive*” (Professor 26). “*A obra ESCOLA E DEMOCRACIA de Demerval Saviani diz “o objetivo geral da escola é educar para autonomia como prática da liberdade e a criticidade é o pressuposto maior da ampliação e qualificação da prática social do aluno*” (Professor 21). O desenvolvimento moral do indivíduo está intimamente relacionado à afetividade e à racionalidade, e nas aulas de Educação Física escolar ocorre situações que permitem uma intensa mobilização afetiva e interação social. Tal cenário apresenta-se como ambiente ideal para explicitação, discussão, reflexão e aplicação de atitudes e valores considerados éticos ou não éticos para si e para os outros (DARIDO, 2001). A questão 6

you professor already experienced any prejudice or word referring to the practice or content of dance in your classes? If yes, how did you deal with this fact? In the attempt to bypass these situations of prejudices and words referring to the practice or content of dance, 11 professors said to deal by trying to clarify the importance of dance content as an element of body culture and how it is present in our daily life. 10 affirmed that they lead the student to reflect, to question the prejudiced act. *“...apresentam preconceitos referente a prática corporal independente do estilo (balé, swing, hip hop, contemporânea, dança regional e etc.)”* (Professor 4).

For Abreu²², it is in physical education classes that the persistence of old stereotypes related to gender as a sexual separation between sports and leisure practices directed to girls and boys, or still, in the discrimination suffered by them in the choice of activities called “masculine”. This vision about the construction of the body is still permeated by cultural values, establishing identification patterns for gender characterization. Question 07, do you use any teaching strategy for the application of transversal themes in the dance class in Physical Education? Example: videos, films. 15 of the 27 professors said to use: Videos, texts and films. 12 professors said not to use any specific strategy for this approach, professor 23 reported not being correct to treat a transversal theme for not being content, 01 professor did not answer. *“O Trabalho com aulas audiovisuais, acaba despertando ainda mais o interesse do aluno e a motivação acaba acontecendo”* (Professor 2). BOCCHI et al (1996), make considerations about the function of the professor, the student and the relationship between them, defending teaching strategies with a humanistic approach. For Stacciarini²⁶ The professor creates facilitating conditions for the student to learn, stimulates his curiosity by encouraging him to choose his own interests, as long as he is self-disciplined, responsible for his options and critical in the face of future problems; also provides his active participation in the formation and construction of the program of which he is a part. Question 08 did you already work in any class about the theme of cultural plurality? Justify its importance. 13 professors affirm to work on the theme of cultural plurality. *“Etnia no esporte e preconceito racial”* (Professor 2) *“Cada nação tem uma cultura, para que as relações sejam harmoniosas é necessário respeito às divergências”* (Professor 3). The knowledge of cultural diversity and the perspective of acceptance of cultural plurality, aiming at the development of values and tolerance for the optimization of interpersonal relationships between culturally diverse groups (CANEN, 2000) Question 09 Do you manage to address African dances? Justify 09 professors say not to address African dances, because they do not dominate the content, they do not try. To be a physical education professor, we need to be excellent athletes, champions, implacable in games and sports or even a strong resistance to practice wrestling and gymnastics? The answer is obvious that no, because professors of Physical Education think they need to be excellent dancers to give dance classes in schools (CANDA, 2008).

A questão 10 você como professor acredita que os temas transversais necessitam ser mais trabalhado no conteúdo dança na Educação Física, referente a formação cidadã é melhor convívio entre as diferenças questão?

Quanto à opinião do professor sobre haver à necessidade de trabalhar mais os temas transversais no conteúdo dança na Educação Física, referente à formação cidadã e melhor convívio entre as diferenças, 21 professores afirmaram ser necessário, porém não só na aula de dança na Educação Física, como em todas as disciplinas e conteúdo.

“Não tenho dúvida, mas para isso acontecer é necessária uma grande mudança curricular concomitante com uma formação profissional continuada e crítica” (Professor 15).

“As diferenças são fomentadas para garantir a manutenção do status quo vigentes. A igualdade nunca existirá! “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Boaventura) (Professor 4).

Educar para a cidadania, no aspecto político, é levar o aluno a participar e a tomar suas próprias decisões. Em outras palavras, ter autonomia de pensamento. No aspecto social, significa compreender-se como pessoa que possui direitos e deveres dentro da sociedade e, no campo cultural, implica em levá-lo a respeitar os valores e as diferentes expressões culturais presentes em nosso meio (WEYH, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dança nas aulas de Educação Física

Quando questionados se sabem o que são temas transversais, uma grande parte dos professores afirmou ter conhecimento sobre o assunto, dos 27 participantes da pesquisa 25 professores afirmaram que sim e 02 não responderam. Porém 19 professores reconhecem sentir dificuldade para trabalhar o conteúdo dança, e suas principais razões foram as seguintes:

- 04 professores alegam preconceito por parte dos alunos do gênero masculino, em praticarem dança nas aulas de Educação Física. 06 Professores alegam existir machismo e pouco interesse por parte dos estudantes.

- 05 professores alegam pouco conhecimento e experiências com as aulas práticas de dança.

- 03 professores afirmam que tiveram uma graduação que ofereceu pouco conhecimento sobre o conteúdo dança, e suas experiências práticas. 03 Professores afirmam não ter local adequado para prática, os alunos são resistentes para praticar, ou seja, poucos participam.

Os professores que negaram ter dificuldade em trabalhar dança afirmaram que:

“... procuro trabalhar o conteúdo dança, com o que está mais próximo da realidade deles” (Professor 22)

“A dança faz parte do cotidiano dos alunos e isso facilita o trabalho com essa forma de expressão corporal” (Professora 3).

Na literatura a dança, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no aluno uma relação concreta sujeito-mundo. Deverá propiciar atividades geradoras de ação e compreensão, favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, para assim, poder modificá-las frente a algumas dificuldades que possam aparecer e através dessas mesmas atividades, reforçar a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito (ROCHA; RODRIGUES, 2007).

A resistência dos alunos ao conteúdo dança

Quando questionados se existe algum tipo de preconceito de gênero com a dança por parte dos alunos, por exemplo: balé só quem pode dançar é mulher, 24 professores afirmaram que existe preconceito por parte dos alunos, e relataram justificativas diversas como:

- 05 Professores afirmam existir muito machismo na cidade de Caruaru-PE e no Brasil, por parte do sexo masculino referente à dança.

Com relação à opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o conteúdo dança e a questão de gênero tem-se que:

“É natural o preconceito de uma sociedade machista, mas nós como educadores temos a missão de quebrar este paradigma” (Professora 5)

“...apresentam preconceitos referente a prática corporal independente do estilo (balé ,swing ,hip hop, contemporânea ,dança regional e etc.)” (Professor 4).

“...tudo isso se justifica pelo número de adeptos do sexo em questão na referida dança. Exemplo: Numa apresentação de balé, certamente o número de bailarinas e imensamente superior ao de bailarinos”. (Professor 6) Os resultados mostraram que dos 27 professores 24 afirmam que seus alunos mostram ainda um preconceito referente ao gênero sobre o conteúdo dança, uma grande resistência à prática. Outra característica ressaltada pelos professores é sobre a dificuldade encontrada nas aulas de dança por não ter local adequado, material e recursos insuficientes. Enquanto graduando na sua formação, oferecido pela instituição de ensino, o conhecimento dança e suas experiências práticas foram de forma superficial.

Na tentativa de contornar essas situações de cenas e palavras preconceituosas referentes à prática ou o conteúdo da dança, 11 professores disseram lidar buscando esclarecer a importância do conteúdo dança como elemento da cultura corporal e como ele está presente em nosso cotidiano. 10 afirmaram que levam o estudante a refletir, a questionar o ato preconceituoso cometido. Percebe-se que a fala dos professores assemelha-se ao que foi encontrado na literatura no que se referente ao preconceito ao conteúdo dança no contexto escolar. Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “Coisa de mulher”, “Efeminação”, “Homossexualismo” (MARQUES, 2011).

Importância do trato dos temas transversais na aula de dança

Os professores reconheceram a importância do papel do professor para uma prática pedagógica libertadora quando: 24 professores relataram a importância do professor de Educação Física trabalhar a valorização do ser cidadão, do reconhecimento do aluno na sociedade, do educar para autonomia como prática da liberdade e criticidade.

O importante na educação libertadora, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987). “É importante tornar um aluno crítico, o fazer entender sua importância na sociedade, o quanto ele pode modificar o meio em que vive” (Professor 26). “A obra ESCOLA E DEMOCRACIA de Demerval Saviani diz “o objetivo geral da escola é educar para autonomia como prática da liberdade e a criticidade é o pressuposto maior da ampliação e qualificação da prática social do aluno” (Professor 21) “Os conteúdos corporais formam competências elevam o nível de conhecimento passando do senso comum ao científico, bem como contribuem para a formação de valores (justiça, igualdade, solidariedade, defesa ao meio ambiente, aplicação dos recursos públicos...)” (Professor 4).

Quanto às estratégias de ensino para aplicação dos temas transversais na aula de dança na Educação Física, 15 dos 27 professores disseram usar: Vídeos, textos e filmes. 12 professores disseram não usar nenhuma estratégia específica para essa abordagem, o professor 23 relatou não ser correto tratar tema transversal por não ser conteúdo, 01 professor não respondeu. “O Trabalho com aulas audiovisuais, acaba despertando ainda mais o interesse do aluno e a motivação acaba acontecendo” (Professor 2).

Quanto à opinião do professor sobre haver à necessidade de trabalhar mais os temas transversais no conteúdo dança na Educação Física, referente à formação cidadã e melhor convívio entre as diferenças, 21 professores afirmaram ser necessário, porém não só na aula de dança na Educação Física, como em todas as disciplinas e conteúdos. “Não tenho dúvida, mas para isso acontecer é necessária uma grande mudança curricular concomitante com uma formação profissional continuada e crítica” (Professor 15).

“As diferenças são fomentadas para garantir a manutenção do status quo vigentes. A igualdade nunca existirá! “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Boaventura) (Professor 4).

03 professores julgaram não ser necessário o trato dos temas transversais, justificando que os temas transversais já estão sub inclusos em todos os conteúdos. 01 declarou não ter opinião sobre o assunto. 01 declarou não entender a pergunta. A diversidade cultural foi bastante apontada nos discursos dos professores:

“O Brasil não é uma terra de brancos, de negros, é uma terra de todos, é importante

os alunos saberem disso” (Professor 24). “Principalmente na questão das etnias negra e indígena referenciando a diversidade social e cultural em que estamos inseridos” (Professor 15). “O samba que é tão comum em nosso meio é marca dos negros, e por estar presente em nosso meio não é difícil de ser abordado” (Professora 3). “Pluralidade cultural está diretamente ligada há temas discutidos por outras disciplinas, não vejo necessidade de uma abordagem na aula de Educação Física” (Professor 16). 09 professores dizem não tratar das danças afrodescendentes, por não dominarem o conteúdo, não tentam. Para ser um professor de Educação Física será que precisamos ser excelentes atletas, campeões implacáveis de jogos e brincadeiras ou até um senhor resistência para praticar lutas e ginásticas? A resposta é obvio que não, então porque que professores de Educação Física acham que precisam ser excelentes dançarinos para ministrar aulas de dança nas escolas (CANDAUI, 2008).

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (MEC, 1998).

Segundo MARQUES (1997), na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos, e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), afirmam que a criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser. A falta de conhecimento do professor e a carência de materiais e espaço adequado para trabalhar a dança na escola, apontadas pelos professores como limitações para trabalhar esse conteúdo nas aulas de Educação Física, foram abordados em estudos Pereira (2009), Sousa (2010), anteriores. A literatura fala sobre a falta de preparo na formação de professores para trabalhar a dança de forma pedagógica, segundo Marques⁶ a formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar, não tendo conhecimento suficiente para a práxis.

Além disso, é recorrente a queixa dos professores em relação às infraestruturas e materiais, Segundo PIRES, (2008) a falta de infraestrutura e materiais, não impede a prática do conteúdo em âmbito escolar, ou seja, pretexto para não ministrar as aulas. A própria sala de aula, um pátio, e um som, já possibilitariam a prática da dança no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Dois fatores limitantes à realização desse estudo foram à falta de interesse por parte de uma minoria dos professores em colaborar com a pesquisa e a dificuldade em encontrar publicações bibliográficas referentes à dança e os temas transversais na escola e nas aulas de Educação Física. Buscou-se minimizar a limitação referente a carência bibliográfica dos temas trazendo à discussão alguns autores que abordam separadamente os temas transversais e a dança, e a dança nas aulas de Educação Física, articulando as ideias em questão.

A partir dos resultados pudemos perceber que os professores consideram o trabalho com os temas transversais nas aulas de dança muito interessante, porém, ao mesmo tempo afirmam que não foram contemplados na sua formação e sentem dificuldade para tratar do conteúdo dança e inserir o tema transversal na sua aula, quando necessário, além disso, existe ainda resistência dos alunos por questões culturalmente preconceituosas. Em contrapartida, fica possível perceber que os professores mesmo que superficialmente chegam a utilizar algum tema transversal nas aulas de dança. Assim sendo, a utilização dos temas transversais nas aulas de dança se torna uma proposta viável, pois através deles é possível que o professor antecipe e elabore propostas que englobem vários conteúdos sociais relevantes. Os temas transversais têm como meio de modificar a realidade das aulas ditas “tradicionais”, onde meramente a reprodução de passos da mídia aparece sempre como conteúdo predominante e, com isso, as aulas acabam por não apresentar sentido para os alunos. Logo, um professor que englobe em suas aulas os temas transversais permitirá aos alunos refletirem não apenas suas capacidades e habilidades motoras e físicas na dança, mas também seu papel enquanto cidadão estará trazendo mudanças significativas para Educação Física escolar. Além disso, estará valorizando o componente curricular indispensável para a vida dos alunos.

A partir do exposto propõe-se que os professores reconheceram a importância dos temas transversais para formação do aluno, que possam desenvolver estratégias de ensino para trabalhar o conteúdo dança e os temas transversais nas aulas de Educação Física ao longo do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Brasil, S. D. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1, v. 2, p. 126, 1997

Candau, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45–57, 2008.

Castelo, B. C. **diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos**. revista da abordagem gestáltica, v. 22, p. 189–197, [s.d.].

COL, I. I. I. et al. **A prática pedagógica dos professores de educação física e suas relações com os temas transversais.** spqmh - defmh/ufscar, p. 180–196, 2007.

CONFED. **confed carta brasileira de educação física.** CONFED 2014, n. 1, p. 1–5, 2002.

COSTA, M.; CARVALHO, D. **a Importância Da Dança Nas Aulas De Educação Física – Revisão Sistemática.** revista mackenzine de educação física e esporte, v. 11, n. 2, p. 38–54, 2012.

Darido, S. C. **Temas Transversais e a Educação Física Escolar.** univesp, p. 76–89, 2011.

Darido, S. C. ET AL. **a educação física , a formação do cidadão e os parâmetros curriculares.** revista paulista de educação física, v. 20, n. October, p. 613–707, 2001.

Diniz, I. K. D. S.; DARIDO, S. C. **Livro didático : uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar** Textbook : a possible tool to work with dance at school Physical Education. n. 1992, p. 176–185, 2012.

Ehrenberg (1).pdf. , [s.d.].

MARIA, C.; GARIBA, S. **Dança escolar : uma possibilidade na Educação Física.** Movimento, v. 13, p. 155–171, 2007.

Marques, I. **Ensino de Dança Hoje: TEXTO E CONTEXTO.** [s.l: s.n.].

MARQUES, I. A. **Dançando Na Escola.** [s.l: s.n.]. v. 3 mec, p. parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. MEC, v. 2, p. 174, 1998.

Paulo TADEU CAMPOS LOPES, MARIA LUCIA RUNELLI, IBELE SASTRE, A. F. **Dança : dependente ou independente da Educação Física ?** REVISTA DEGITAL UENOS AIRES, n. 1997, 2013.

Pereira, A. A.; MARTINS, R.; LUSSAC, P. **Notas sobre a Dança no contexto da Educação Física Escolar.** revista digital buenos aires, v. 138, 2009.

PIRES, M. T. **Conteúdo de dança na Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental do município de Içara / SC.** Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC., 2008.

PLENA, L.; UCB, F.; BASTOS, D. M. **Jogos Transversais : uma proposta de abordagem dos temas transversais nas aulas de Educação Física.** revista digital buenos aires, 2010.

POLON, T. L. P. **O currículo do ensino fundamental a partir da aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e das novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos.** p. 99–114, 2013.

ROBERTO, P.; MIRANDA, Y. DE. **Drogas : Cartilha para educadores.** [s.l: s.n.].

ROCHA, D.; RODRIGUES, G. M. **A dança na escola.** v. 6, n. 3, p. 15–21, 2007.

RODRIGUES, H. D. A.; DARIDO, S. C. **O livro didático na Educação Física escolar : a visão dos professores** The textbook in school Physical Education : a vision of teachers Críticas e didáticos dos Entre os críticos fervorosos do uso do livro. Motriz, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48–62, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo. Ed. Atlas, 1985.
Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/conceitos-em-pesquisa-cientifica/10409/#ixzz4AGyewp8p>

OLIVEIRA J. V. **Planejamento de uma Entrevista** (Fases a seguir no planejamento de uma entrevista /EP /2000.

FERNANDES, M. E. (1991. Memória Camponesa. Anais da 21a Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto

GERHARDT T. E. SILVEIRA D. T. **Métodos de pesquisa**. PA. SEAD/UFRGS. –UFRGS, 2009

GARCIA, L. **Transversalidade e Interdisciplinaridade** file:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares./infoutil.org/4pilares/text-cont/garcia-transversalidade-print.htm2007

BOCCHI, S.C.M.; PESSUTO, J.; DELL'AQUA, M.C.Q. **Modelo operacional do estudo de caso. como estratégia de ensino na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica: avaliação dos alunos..** Rev. latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 99-115, dez./1996.

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. **Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999

ABREU, Neíse Gaudêncio. **Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar.** In: ROMERO, (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papyrus, 1995. p. 157-176

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares.** *Cad. Pesqui.* 2000, n.111, pp.135-149. ISSN 0100-1574.

GARCIA .Lenise. **Transversalidade e Interdisciplinaridade.** ile:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/garcia-transversalidade-print.htm (1 of 4)25/11/2007 23:56:14

PEREIRA .Mariana **Lolato.Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física.** Motriz, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, out./dez.2009

WEYH, Medianeira da Graça .**Cidadania e Escola.** Revista de ciências humanas e Educação, Capa .v. 1, n. 1 (2000) URI Campus de Santo Ângelo

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de .**A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido** .Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010

GUIMARÃES G. **Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas.** ESEF/UPE. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE QUALIDADE DE VIDA, NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM MILITARES DO BOPE/RJ

Data de submissão: 18/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Yanesko Fernandes Bella

Universidade Brasil, Departamento de Medicina
São Paulo –SP.

<http://lattes.cnpq.br/0440481629616461>

Fernanda Galante

Universidade Metropolitana de Santos,
Departamento de Medicina
São Paulo –SP.

<http://lattes.cnpq.br/2870757552414551>

Bruno Horstmann

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Departamento de Medicina
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/9699485455430663>

Cesar Baraldi Gonella

Universidade das Faculdades Metropolitanas
Unidas, Departamento de Nutrição

<http://lattes.cnpq.br/5006540633505453>

Marisangela Ferreira da Cunha

Diretora Técnica do laboratório Rocha e Fonseca,
Departamento de Biomedicina

<http://lattes.cnpq.br/2125398457078904>

RESUMO: O Policial Militar, principalmente o que pertence à elite, passando pelo curso de operações especiais policiais, atua diariamente, com diversas situações de perigo, acarretando

inúmeros prejuízos à sua saúde como: alto nível de estresse, privação de sono, instabilidade nutricional, baixo condicionamento físico, algias osteomusculares e esforço excessivo, acarretando em um número extenso de lesões osteomusculares, prejudicando sua qualidade de vida. Desta forma, o presente trabalho busca conhecer e correlacionar a qualidade de vida, estimativa do nível de intensidade de atividade física de militares de elite. Para tanto, foi feito um estudo transversal quantitativo descritivo com 195 operacionais de elite, do Batalhão de Operações Policiais Especiais do Rio de Janeiro (BOPE/RJ), após assinarem o TCLE, utilizando protocolos de qualidade de vida (SF-36), nível de atividade física (IPAQ). Os resultados indicaram que os policiais militares de elite em sua maioria, praticam atividade física adequada e apresentam uma excelente qualidade de vida. Assim, foi possível concluir que os Policiais Militares de Elite participantes desse estudo, mostraram-se sujeitos altamente preparados e designados para programas de intervenção sob alta periculosidade, apresentam frequentemente condições adequadas relacionadas à qualidade de vida e atividade física.

PALAVRAS-CHAVE: Policial Militar, Policial Militar de Elite, qualidade de vida, nível de atividade física.

COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN QUALITY OF LIFE, LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY IN MILITARY PEOPLE FROM BOPE / RJ

ABSTRACT: The Military Police, especially those belonging to the elite, passing through the course of special police operations, acts daily, with various situations of danger, causing numerous damages to their health such as: high level of stress, sleep deprivation, nutritional instability, low conditioning physical, musculoskeletal and excessive exertion, resulting in an extensive number of musculoskeletal injuries, impairing their quality of life. In this way, the present work seeks to know and correlate the quality of life, estimate of the level of physical activity intensity of elite military personnel. For this purpose, a descriptive cross-sectional study was carried out with 195 elite operatives from the Special Police Operations Battalion of Rio de Janeiro (BOPE / RJ), after signing the TCLE, using quality of life protocols (SF-36) and level of physical activity (IPAQ). The results indicated that elite military police officers practiced adequate physical activity and had an excellent quality of life. Thus, it was possible to conclude that the Military Police Officers participating in this study were highly prepared and assigned to intervention programs under high risk, frequently present adequate conditions related to quality of life and physical activity.

KEYWORDS: Military Police, Elite Military Police, quality of life, level of physical activity.

1 | INTRODUÇÃO

A Polícia Militar é a classe do poder público mais aparente e manifesta o Estado perante a população, prestando socorro a qualquer momento em emergências e nos episódios de inconveniências diárias. Entretanto, o mau gerenciamento da máquina pública no decorrer dos anos pelas administrações enfraqueceu o grau de eficácia do poder público, deixando de conduzir às mudanças rápidas da sociedade moderna, ocasionando muitas vezes, o abrandamento de áreas importantíssimas de atendimento a população (DANTAS *et al.*, 2010; JUNIOR, 2013).

No aspecto da segurança pública, é imprescindível entender a importância e o peso que esta área traz, com grandes obstáculos, ressaltando em especial, o agravamento de questões sociais em múltiplas esferas. No que diz respeito da classe trabalhadora, convive com mudanças políticas, econômicas, sociais e competitividade acirrada, sendo somatizado no exercício de sua profissão, desta forma, é preciso olhar para o policial, que está inserido nesta área que exige muito do mesmo, em relação a suscetíveis vulnerabilidades de sofrimento físico e psíquico, sendo a mesma imprevisível e que gera riscos inerentes à saúde (BEZERRA, 2013; CHIAVENATO, 2002; GERSHON *et al.*, 2009; JUNIOR, 2013; DE AZEVEDO, 2016).

O policial militar, devido à sua atividade, é exigido fisicamente como, ultrapassagem de obstáculos, corridas em ambientes hostis, mobilizando diversos músculos de maneira ágil. Por conta dessa condição, o policial militar necessita de uma condição física preparada, ultrapassando um atleta de alto rendimento. A peculiaridade de exigências relacionadas ao

âmbito mental e físico o caracteriza como “o atleta tático” (SCOFIELD e KARDOUL, 2015; PAWLAK *et al.*, 2015; NINDL *et al.*, 2013; KECHIJAN e RUSH, 2012).

A correlação da prática de atividade física e lesões têm sido discutidas como um problema de saúde pública em países desenvolvidos. A polícia militar, com um contingente de mais de 190 mil profissionais, precisa conservar um condicionamento físico adequado para suas ações diárias, onde estudos referentes a este assunto são escassos, quando se trata de investigações científicas na população militar (SCOFIELD e KARDOUL, 2015; DOMINGOS-GOMES *et al.*, 2016; CALASANS *et al.*, 2013).

Elucidando e arguindo sobre o Policial Militar, frente aos desafios diários e agravos em sua saúde de modo geral, ainda há o Policial Militar de Elite. Este se destaca por ter, além do treinamento, o curso de qualificação para Operações Especiais ou Ações Táticas, e pode ser denominado “Caveira” ou “Catiano”, respectivamente. Na Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ) o primeiro Curso de Operações Especiais foi realizado no ano de 1978, e neste mesmo ano no Boletim da PM nº 14, de 19 de janeiro de 1978, foi criado o Núcleo da Companhia de Operações Especiais (NuCOE), onde ocorreria este mesmo curso, e em 1980 foi adotado o distintivo do Curso de Operações Especiais (BOTELHO, 2008)

Desta forma durante anos o policial que permeia a conquista de ser chamado de “caveira” se dedica a treinar e buscar excelência para ter condições de passar pelos testes e conseguir ingressar no Curso de Operações Especiais. Dentre as tropas de militares de elite, destaca-se o Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), o qual é uma Unidade de Intervenção Tática da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) responsável pelo gerenciamento de questões relacionadas à Segurança Pública, nas quais todos os meios convencionais tenham se demonstrado inoperantes (JUNIOR, 2013; BOTELHO, 2008; GOMES e SILVA; 2017).

Esta capacidade de controle e eficácia é atingida com os anos de treino, dedicação e confiança que um operacional tem para com outro. Estes militares participam de operações especiais com suas equipes de alto desempenho que atuam em cenários complexos e com alta incerteza. E assim, as tropas de operações especiais são pequenas unidades composta por homens cuidadosamente selecionados e intensivamente treinados para as situações mais difíceis (ZANINI *et al.*, 2013; NETO, 2013)

Sendo assim, é de se perceber, que as designações que o militar e o militar de Operações Especiais realizam, são exigidos alto nível de saúde física e mental. Para esse fim, a instituição militar precisaria de um sistema de saúde organizado e qualificado para realizar específicas demandas, sendo elas diferentes da sociedade em geral, que não se encontra em exposição constante aos mesmos perigos dos militares (TURATTI, 2013).

Dadas às informações até aqui relatadas, cabe comentar que existem raros estudos publicados sobre militares de Operações Especiais em relação ao seu estado de sua saúde em geral, sendo os próprios submetidos à intensa atividade física, morbidades osteomusculares, má nutrição, estresse, acarretando diretamente em sua qualidade de vida, ficando dessa

forma, expostos ao desenvolvimento de diversas patologias. O profissional de saúde deve deter o conhecimento sobre o tipo de população estudada, morbidades osteomusculares, atividade física e, em geral, a qualidade de vida do indivíduo, assim como a possibilidade de identificar sua causa e utilizar ferramentas como fonte de promoção, prevenção e tratamento. Nesse contexto o estudo se faz necessário a fim de conhecer a qualidade vida de militares de elite, ao que concernem, suas algias e intensidade de treinamento.

2 | METODOLOGIA / POPULAÇÃO / INSTRUMENTOS

Estudo transversal quantitativo descritivo onde foram utilizados todos os referenciais teóricos sobre o tema abordado, qualidade de vida, dores osteomusculares e nível de atividade física, dentro da busca do período de 2014 a 2018 pelo Google Acadêmico, Scielo, PubMed, PEdro.

A população total inicial era composta por 250 ativos do Batalhão da Polícia Militar de Operações Especiais, (BOPE), localizado no estado do Rio de Janeiro, entretanto pelo critério de exclusão, 12 mulheres e 43 homens que não preencheram alguns dados propostos como questionários, termo de consentimento livre e esclarecido ou não compareceram ao local das entrevistas foram descartados, sendo 195 o N de participantes efetivos. As mulheres que responderam aos questionários não foram incluídas na presente pesquisa, pois as mesmas não possuem o curso de operações especiais e têm cargos administrativos. Além disso, os homens que não preencheram algum questionário de forma completa também não foram incluídos no trabalho.

A realização da pesquisa foi efetuada de acordo com as Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, através da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil, com número de protocolo 67658617.4.0000.0089.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário autoaplicável, incluindo as seguintes variáveis: características sociodemográficas e de caráter profissional (idade, sexo, patente, função, tempo de serviço, tipo sanguíneo, escala de serviço, estado civil, escolaridade e religião).

O SF-36 é um instrumento genérico de avaliação de qualidade de vida relacionada à saúde, traduzido e validado para o idioma Português e adaptado culturalmente para a população brasileira (CICONELLI *et al.*, 1999).

A avaliação de cada produto do SF-36 é realizada por uma escala do tipo Likert, que permite o cálculo dos domínios investigados de acordo com os critérios e fórmulas propostos pela Ware e Gandek. Foi validado no Brasil o SF-36 que é composto por 11 questões e 36 itens que englobam oito componentes (domínios ou dimensões), representados por estado geral da saúde (cinco itens), saúde mental (cinco itens), vitalidade (quatro itens), aspectos

sociais (dois itens), aspectos físicos (quatro itens), capacidade funcional (dez itens), dor (dois itens), aspectos emocionais (três itens), e uma questão comparativa sobre a percepção atual da saúde e há um ano. O indivíduo recebe um escore em cada domínio, que varia de 0 a 100, sendo 0 o pior escore e 100 o melhor (CICONELLI et al., 1999; PIMENTA et al., 2008).

A atividade física (AF) foi avaliada através do International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), validado para a população de língua portuguesa adulta (CRAIG et al., 2003; HAGSTROMER e SJOSTROM, 2006; BAUMAM, 2012). O IPAQ foi proposto pelo Grupo Internacional para Consenso em Medidas da Atividade Física, constituído sob a chancela da Organização Mundial da Saúde, com representantes de 25 países, inclusive o Brasil. Trata-se de um instrumento desenvolvido com a finalidade de estimar o nível de prática habitual de atividade física de populações de diferentes países e contextos socioculturais (INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE, 2005).

O IPAQ está publicado em duas versões, a versão longa e a versão curta. A versão longa está estruturada num total de 27 questões. A versão curta está dividida em sete perguntas (CRAIG et al., 2003). Para este trabalho foi utilizado o IPAQ - versão curta. Esta versão é composta por sete questões relativas ao tempo semanal, normalmente, despendido em Atividade física. Estas questões incidem sobre níveis/tipos específicos de atividade, a duração (em minutos) e a frequência (em dias), como caminhar e o esforço físico de intensidade moderada, vigorosa, e ainda o tempo gasto na posição sentado (INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE, 2005; SANTOS et al., 2008; DA SILVA et al., 2017).

Os resultados podem ser apresentados de duas formas, em categorias (leve, moderado e elevado), intervalos interquartis ou médias para cada um dos níveis apresentados previamente e por classificação contínua, através da conversão das atividades praticadas na pontuação total de MET-minuto por semana e onde os maiores valores correspondem a maiores Níveis de Atividade Física – NAF. Esta pontuação total é calculada a partir de um algoritmo proposto no IPAQ, como abaixo na Tabela 1 (INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE, 2005).

Questões	Níveis em MET	Fórmula	Exemplo - 30 min AF/dia, 5 dias/sem
3a e 3b	Caminhar = 3.3 MET	Nível MET X Minutos de Atividade Física por dia X Dias por semana	3.3*30*5 = 495 MET- Minutos por semana 4.0*30*5=600 MET- Minutos por semana 8.0*30*5= 1200MET- Minutos por semana Pontuação Total= 2295 MET - Minutos por semana
2a e 2b	IMod = 4.0 ME		
1a e 1b	IVig = 8.0 MET		

Nota: IMod (Intensidade Moderada); IVig (Intensidade vigorosa); MET = 3,5 ml/kg/min; Pontuação total de MET - Minutos por semana = Caminhar (MET x min x dias) + IMod (MET x min x dias) + IVig (MET x min x dias).

Tabela 1 - Método de cotação do IPAQ - Versão curta.

Segundo a INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE (2005) pós a realização dos cálculos, e apurado o resultado final, o NAF de cada indivíduo é classificado de acordo com o IPAQ, dividindo a AF em quatro níveis:

- Baixo (<600 Mets-min / sem)
- Moderada (600 a 1500 Mets-min / sem)
- Elevada (1500 a 3000 Mets-min / semana)
- Muito elevada (> 3000 Mets - min / semana)

3 | RESULTADOS

Os resultados relacionados ao questionário Sociodemográfico são apresentados na Tabela 2 abaixo, sendo descritos as seguintes classificações: o gênero, faixa etária, tempo de serviço, IMC, patente, estado civil, escala de trabalho, escolaridade e religião.

Na classificação gênero obteve-se como resultado 195 operacionais homens, que foram entrevistados para o presente trabalho. Na faixa etária se obteve uma média de 38,01 anos com o desvio padrão de 6,38. No tempo de serviço mostrou que a média é de 12,41 anos com o desvio padrão de 6,77. No IMC a variável foi dividida em: sobrepeso (>25g/m²) sendo que 55,38% dos operacionais se apresentam nesta categoria, Obesidade Grau I (IMC>30g/m²) com 8,72%, Obesidade Grau II (IMC>35g/m²) com 1,03% e Obesidade Grau III (IMC>40g/m²) com 0,51%. Na patente apresenta-se 1,54% como capitão, 39,49% sargento, 3,07% tenente, 6,15% subtenente, 29,23% cabo e 20,51% soldado.

Os resultados para estado civil foram 73,84% casados, 5,64% divorciados, 19,49% solteiros e 1,02% não informaram. Os militares na escala de trabalho se dividem em 30h/sem com 12,82%, 12h/24h 1,54%, 24h/72h 82,05% e 12h/36h com 0,51%. Na categoria escolaridade apresentou-se com 16,92% os operacionais que cursaram o ensino médio técnico, 44,10% o ensino médio, 2,05% o ensino superior técnico, 28,2% o ensino superior, 1,54% o ensino fundamental e 7,18% não informou. Por fim, em relação à religião houveram 28,72% na categoria católico, 2,54% espírita, 43,04% evangélico, 5,13% umbanda, 11,28% agnóstico, 3,07% outros e 6,15% não informou.

Variáveis	N ou Média
Gênero Masculino	195
Faixa etária	38,01 ± 6,38
Tempo de serviço	12,41 ± 6,77
IMC	
Sobrepeso (IMC>25g/m ²)	55,38 %
Obesidade Grau I (IMC>30g/m ²)	8,72 %
Obesidade Grau II (IMC>35g/m ²)	1,03 %
Obesidade Grau III (IMC>40g/m ²)	0,51 %
Patente	
Capitão	1,54%
Sargento	39,49%
Tenente	3,07%
Subtenente	6,15%
Cabo	29,23%
Soldado	20,51%
Estado civil	
Casado	73,84%
Divorciado	5,64%
Solteiro	19,49%
Não informou	1,02%
Escala de trabalho	
30h/sem	12,82%
12h/24h	1,54%
24h/72h	82,05%
12h/36h	0,51%
Escolaridade	
Ensino médio técnico	16,92%
Ensino Médio	44,10%
Ensino superior técnico	2,05%
Ensino superior	28,2%
Ensino fundamental	1,54%
Não informou	7,18%
Religião	
Católico	28,72%
Espírita	2,54%
Evangélico	43,07%
Umbanda	5,13%
Agnóstico	11,28%
Outros	3,07%
Não informou	6,15%

Tabela 2 - Resultados das variáveis do questionário sociodemográfico e seu N ou média.

Os resultados referentes ao questionário IPAQ, são demonstrados no Gráfico 1, a seguir, no qual o eixo y mostra a quantidade de operacionais e o eixo x a classificação

IPAQ, sendo dividida em baixo (<600 Mets-min/sem), moderada (600 a 1500 Mets-min/sem), elevada (1500 a 3000 Mets-min/sem) e muito elevada (>3000 Mets-min/sem). Na coluna referente à classificação baixa obteve-se 54 operacionais, na moderada 129, na elevada 13 e na muito elevada apenas 1 operacional.

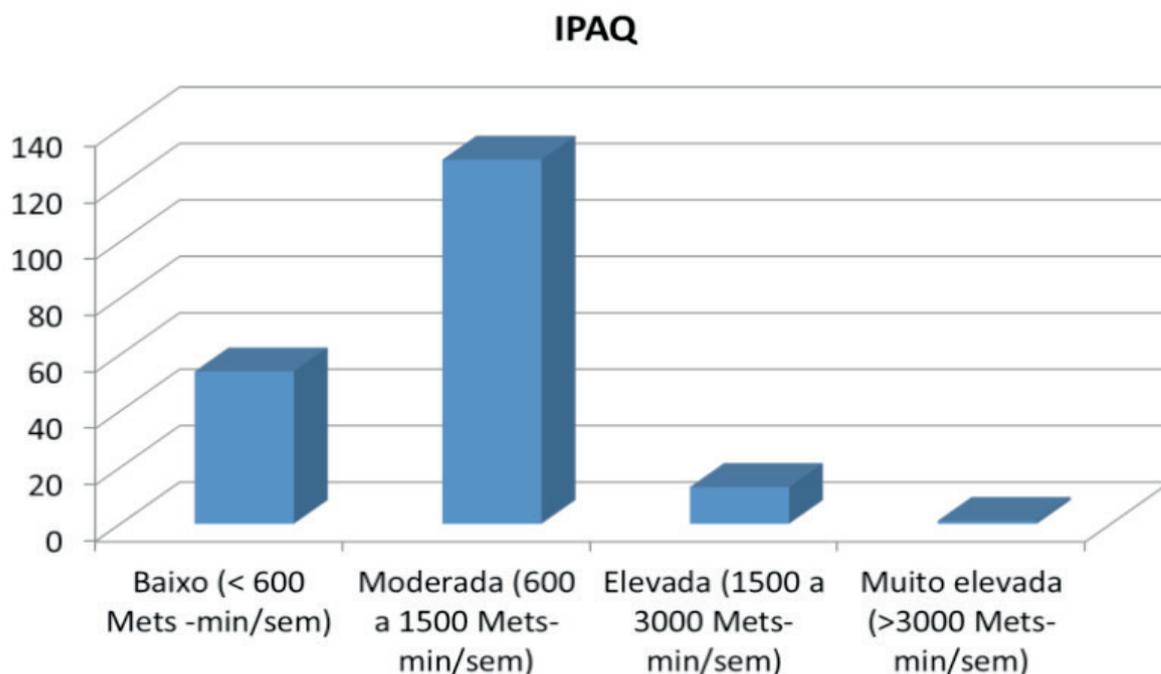


Gráfico 1 – Classificação IPAQ em relação a quantidade de operacionais.

No questionário SF-36, foram obtidos os seguintes resultados sobre a percepção dos próprios entrevistados sobre a sua saúde no geral: 22% excelente, 43% muito boa, 32% boa, 0% ruim e 22% não marcou, como pode ser visto no Gráfico 2.

1- Em geral você diria que sua saúde é:

■ excelente ■ muito boa ■ boa ■ ruim ■ não marcou

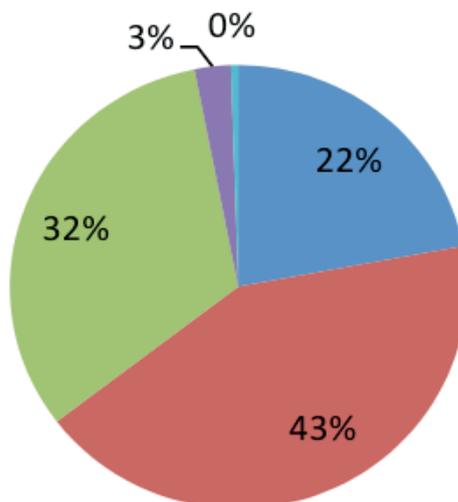


Gráfico 2 - Percepção do operacional sobre sua saúde no geral.

Foi questionado sobre a percepção de saúde do operacional em atividades comuns do dia a dia e em quais delas ele teria dificuldade na sua realização. Os dados obtidos estão demonstrados nos Gráficos 3, 4, 5, 6, 7 e 8:

3- Atividades rigorosas, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos

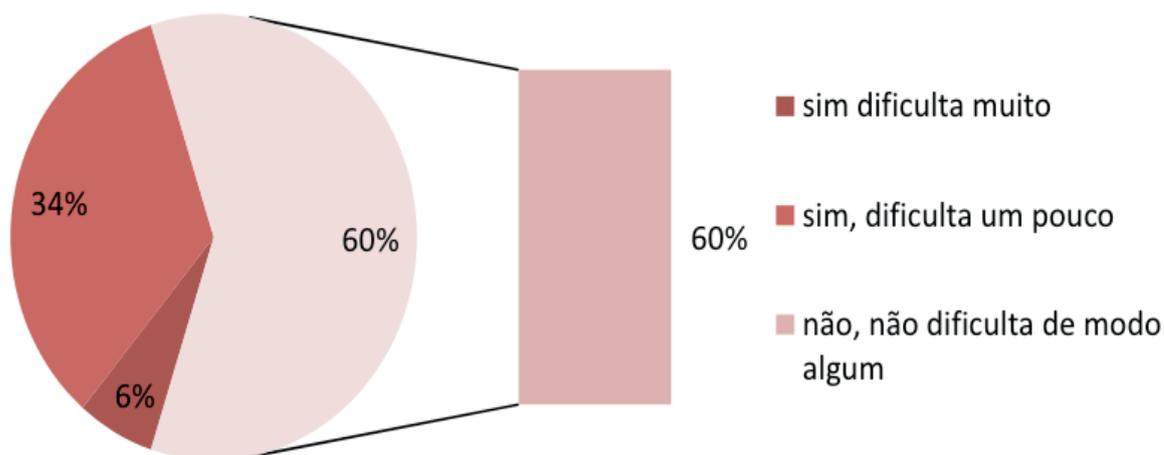


Gráfico 3 – Percepção do operacional sobre dificuldade ao realizar atividades rigorosas.

4- Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa

■ sim dificulta muito ■ sim, dificulta um pouco
■ não, não dificulta de modo algum ■ não marcou

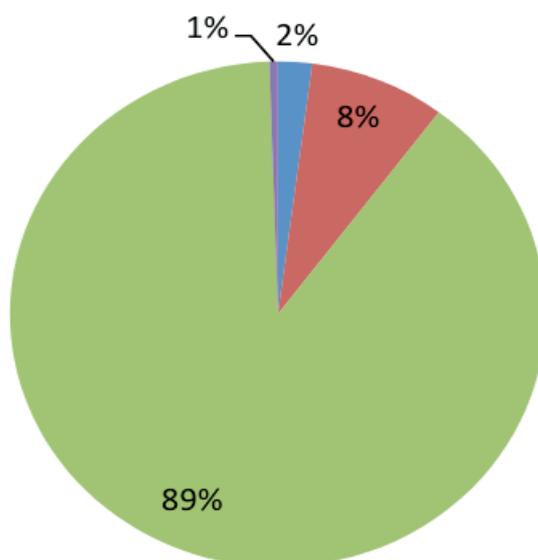


Gráfico 4 – Percepção do operacional sobre dificuldade ao realizar atividades moderadas.

5- Levantar ou carregar mantimentos



Gráfico 5 – Percepção do operacional sobre dificuldade de levantar ou carregar mantimentos.

6 e 7- Subir escadas

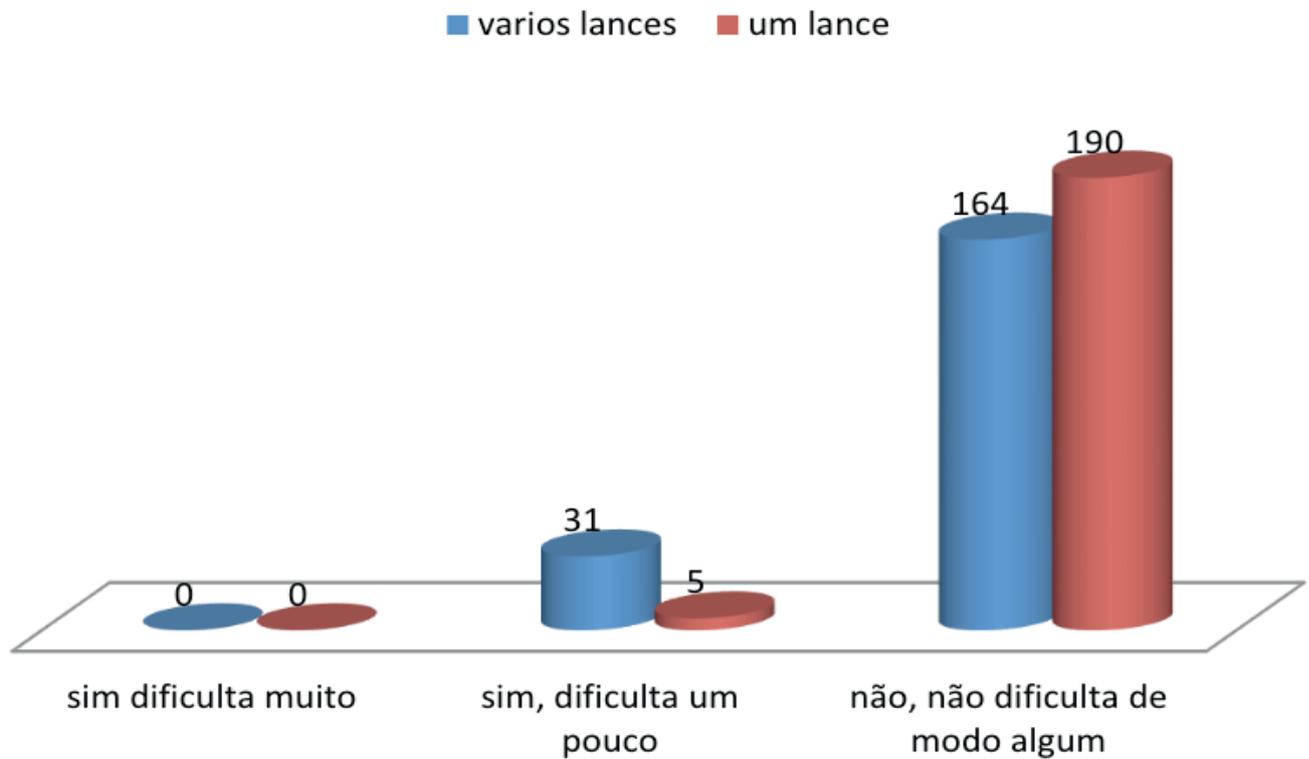


Gráfico 6 – Percepção do operacional sobre dificuldade ao subir escadas.

8- Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se

- sim dificulta muito
- sim, dificulta um pouco
- não, não dificulta de modo algum

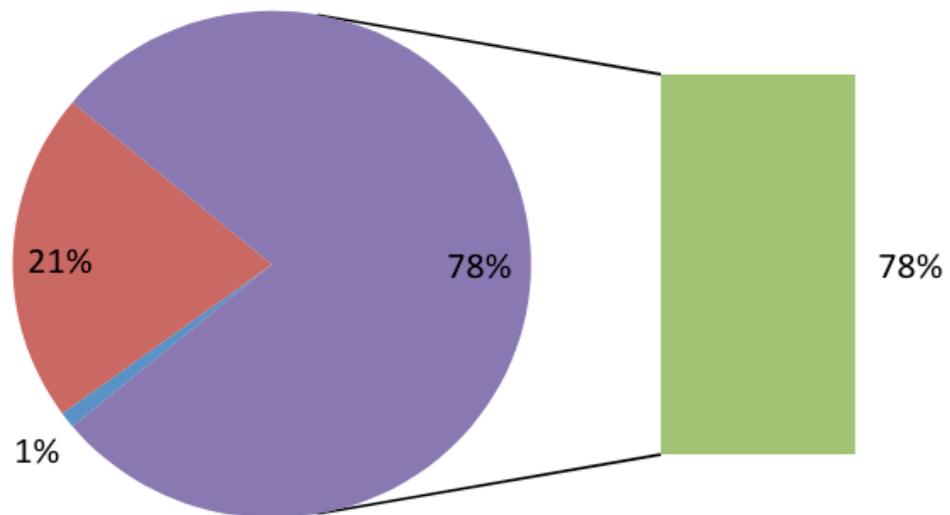
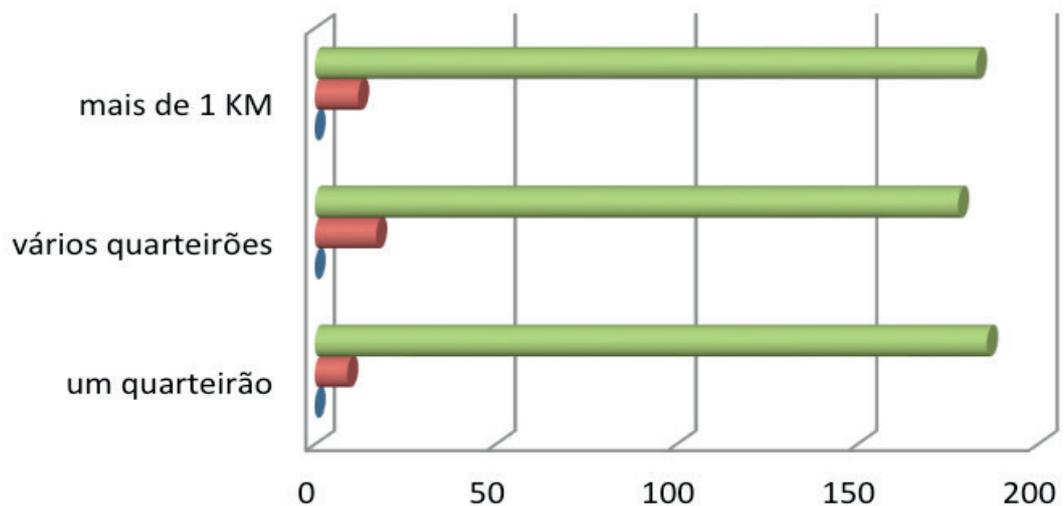


Gráfico 7 – Percepção do operacional sobre dificuldade ao curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se.

9, 10 e 11- Andar



	um quarteirão	vários quarteirões	mais de 1 KM
■ não, não dificulta de modo algum	186	178	183
■ sim, dificulta um pouco	9	17	12
■ sim dificulta muito	0	0	0

Gráfico 8 – Percepção do operacional sobre dificuldade ao andar.

No Gráfico 9 mostra a percepção dos operacionais sobre ter problemas com o trabalho

ou ao realizar atividades regulares devido à sua saúde física nas últimas quatro semanas.

12, 13, 14, 15 e 16- Durante as últimas 4 semanas vc teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com atividade regular como consequência da sua saúde física?

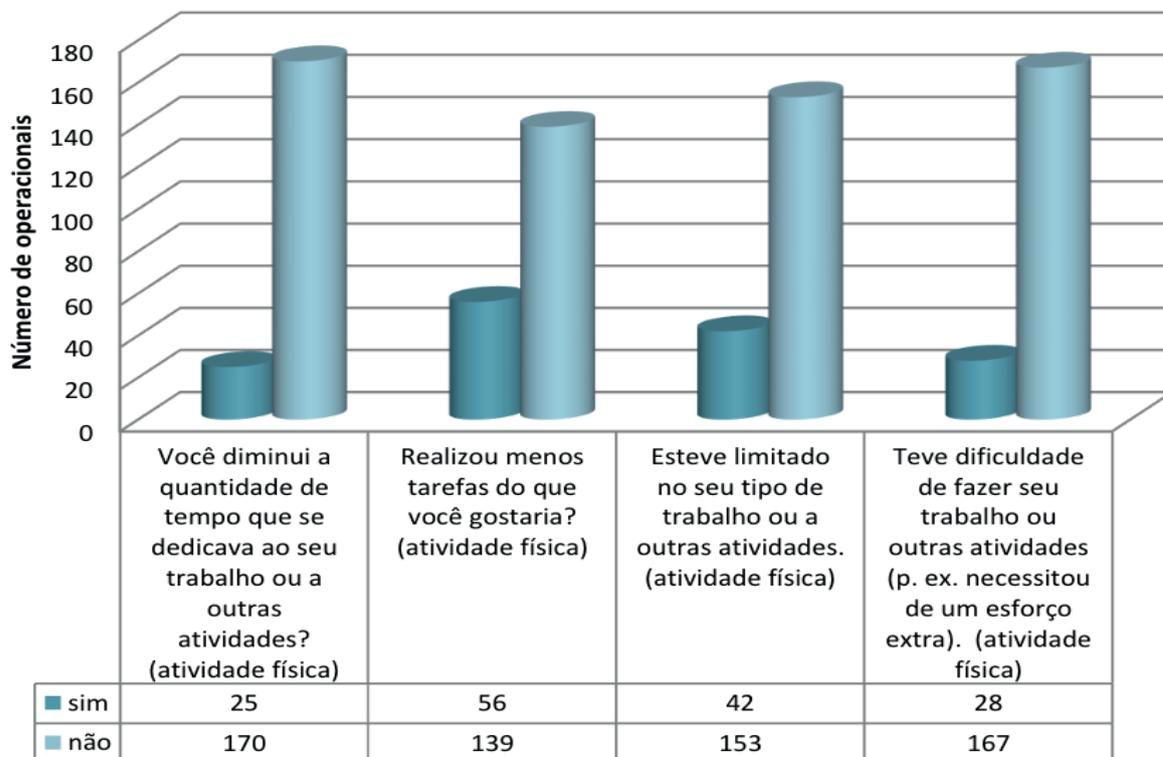


Gráfico 9 – Percepção dos operacionais sobre ter problemas com o trabalho ou ao realizar atividades regulares devido à sua saúde física nas últimas quatro semanas.

Ao perguntarmos se a frequência de realização de atividades foi afetada devido à algum problema emocional nas últimas quatro semanas, obtivemos os resultados encontrados no Gráfico 10.

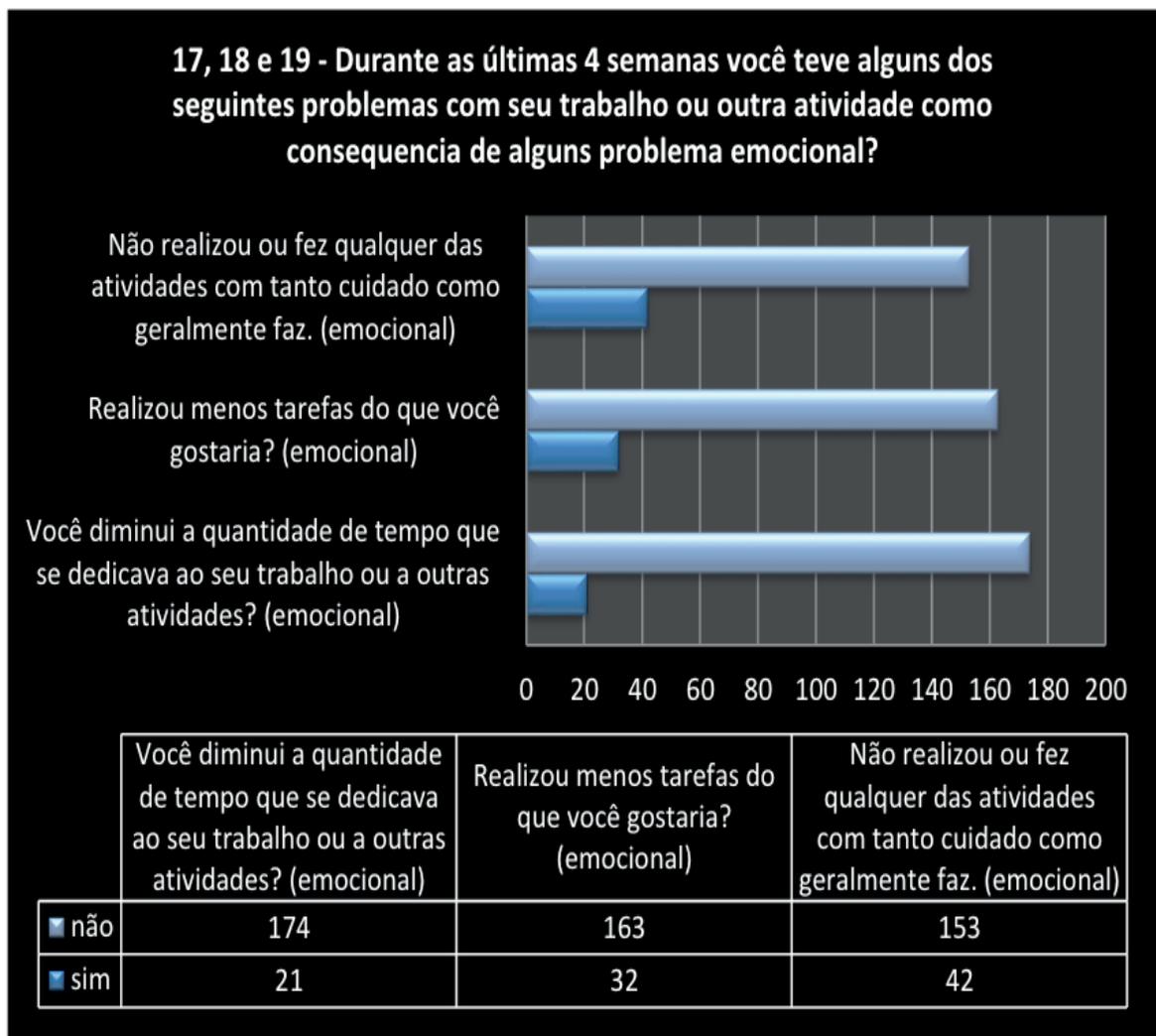


Gráfico 10 – Percepção dos operacionais sobre ter problemas com o trabalho ou ao realizar atividades regulares devido à sua saúde emocional nas últimas quatro semanas.

O Gráfico 11 mostra a percepção dos operacionais sobre a intensidade que a saúde física e emocional interferiu nas atividades sociais normais nas últimas quatro semanas e os resultados foram os seguintes: 60% de forma nenhuma, 24% ligeiramente, 10% moderadamente, 4% bastantes, 0% extremamente e 2% não marcaram.

20- Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais (família, amigos ou grupos)?

■ de forma nenhuma ■ ligeiramente ■ moderadamente ■ bastante ■ extremamente ■ não marcou

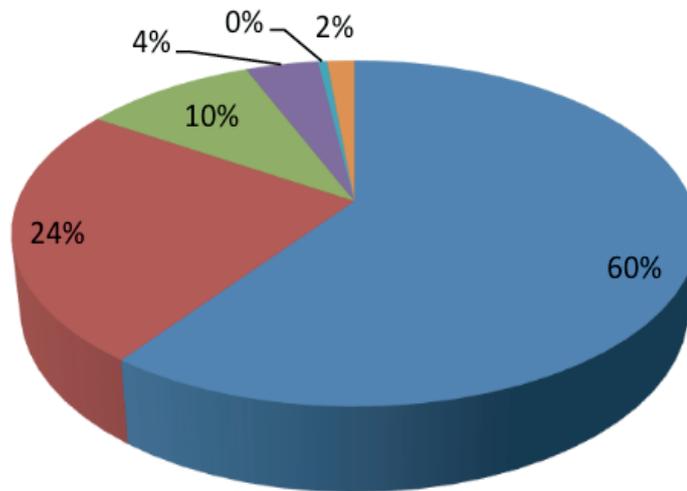


Gráfico 11 – Percepção dos operacionais sobre a intensidade que a saúde física ou emocional interferiram nas atividades sociais normais nas últimas quatro semanas.

Na pergunta quanta dor no corpo o operacional teve durante as últimas quatro semanas, obteve-se como resultados: 35 operacionais responderam nenhuma, 59 muito leve, 1 leve, 38 moderada, 9 grave e 3 muito grave (gráfico 12).

21- Quanta dor no corpo você teve durante as últimas 4 semanas?

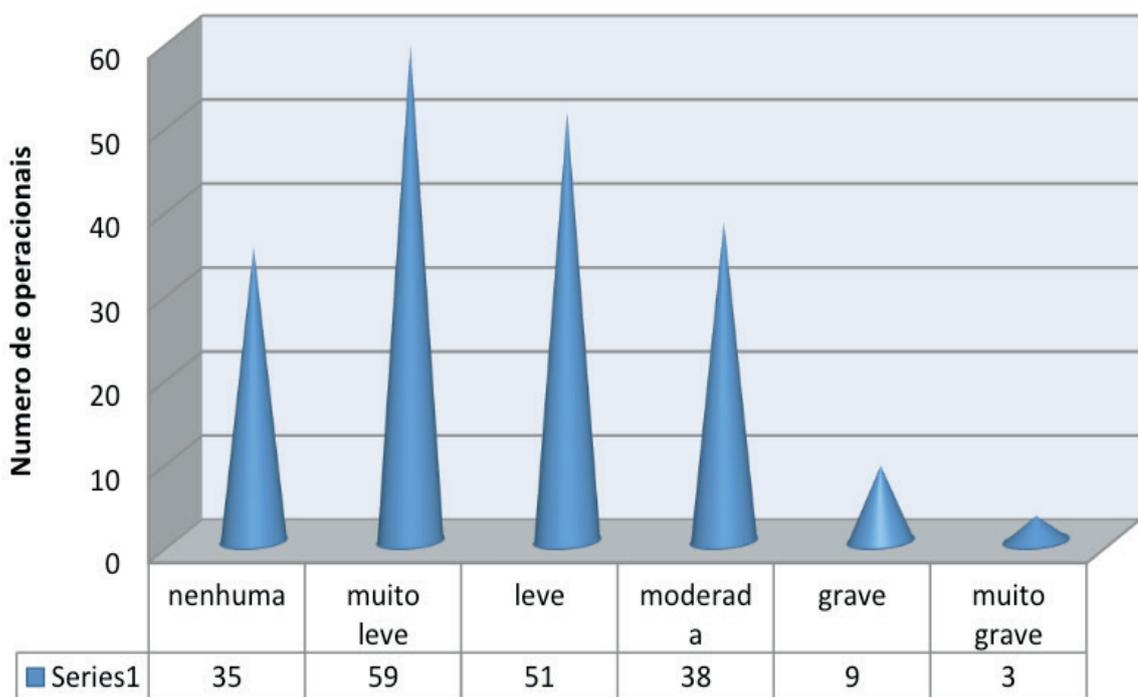


Gráfico 12 – Percepção dos operacionais sobre a intensidade de dor no corpo nas últimas quatro semanas.

No Gráfico 13 estão as respostas sobre a percepção dos operacionais em relação ao quanto a dor interferiu no trabalho normal nas últimas quatro semanas, que forma: 53% de maneira alguma, 34% um pouco, 7% moderadamente, 5% bastante e 1% extremamente.

22- Durante as últimas 4 semanas, quanto a dor interferiu com seu trabalho normal (incluindo o trabalho dentro de casa)?

■ de maneira alguma ■ um pouco ■ moderadamente ■ bastante ■ extremamente

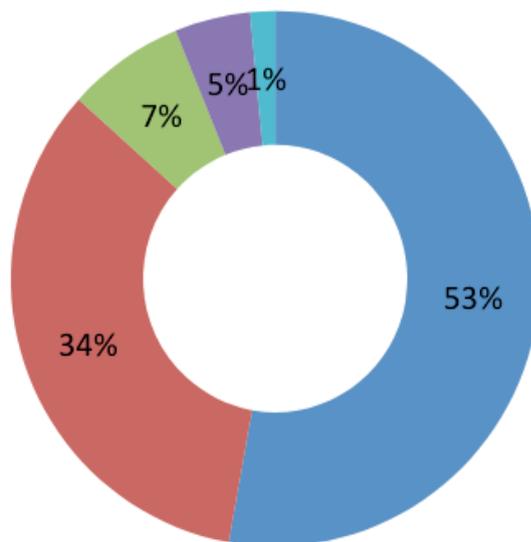


Gráfico 13 – Percepção dos operacionais sobre o quanto a dor interferiu no trabalho normal nas últimas quatro semanas.

A seguir, está o gráfico 14 com as respostas dos operacionais relacionado a quanto tempo o mesmo tem se sentido cheio de vigor, vontade e de força, sendo os resultados: 6% todo tempo, 45% a maior parte do tempo, 32% uma boa parte do tempo, 7% alguma parte do tempo, 9% uma pequena parte do tempo e 1% nunca.

23- Quanto tempo você tem se sentindo cheio de vigor, de vontade, de força?

- todo tempo
- a maior parte do tempo
- uma boa parte do tempo
- alguma parte do tempo
- uma pequena parte do tempo
- nunca

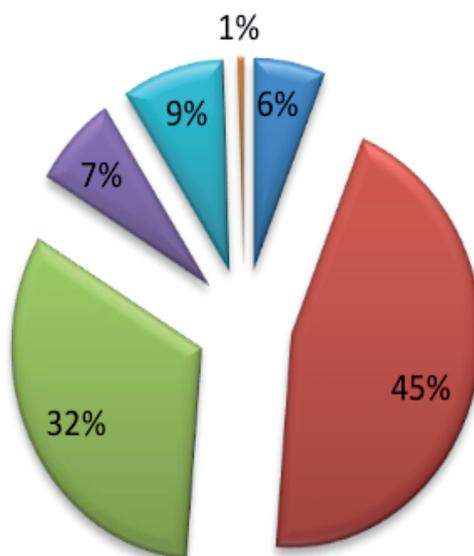


Gráfico 14 – Percepção dos operacionais sobre quanto tempo eles tem se sentido cheio de vigor, vontade e de força.

Ao perguntarmos como o operacional se sentia em relação a sua disposição, os resultados foram os seguintes: o tempo todo - 9 com muita energia, 1 desanimando e abatido, 3 esgotado, 42 feliz e 1 cansado. A maior parte do tempo – 88 com muita energia, 9 desanimando e abatido, 1 esgotado, 97 feliz e 7 cansado. Uma boa parte do tempo - 64 com muita energia, 8 desanimando e abatido, 7 esgotado, 29 feliz e 14 cansado. Alguma parte do tempo - 17 com muita energia, 17 desanimando e abatido, 22 esgotado, 12 feliz e 41 cansado. Uma pequena parte do tempo - 14 com muita energia, 75 desanimando e abatido, 101 esgotado, 10 feliz e 119 cansado. E nunca - 3 com muita energia, 85 desanimando e abatido, 61 esgotado, 5 feliz e 13 cansado (gráfico 15).

27, 28, 29, 30 e 31- Como voce se sente com relação a sua disposição?

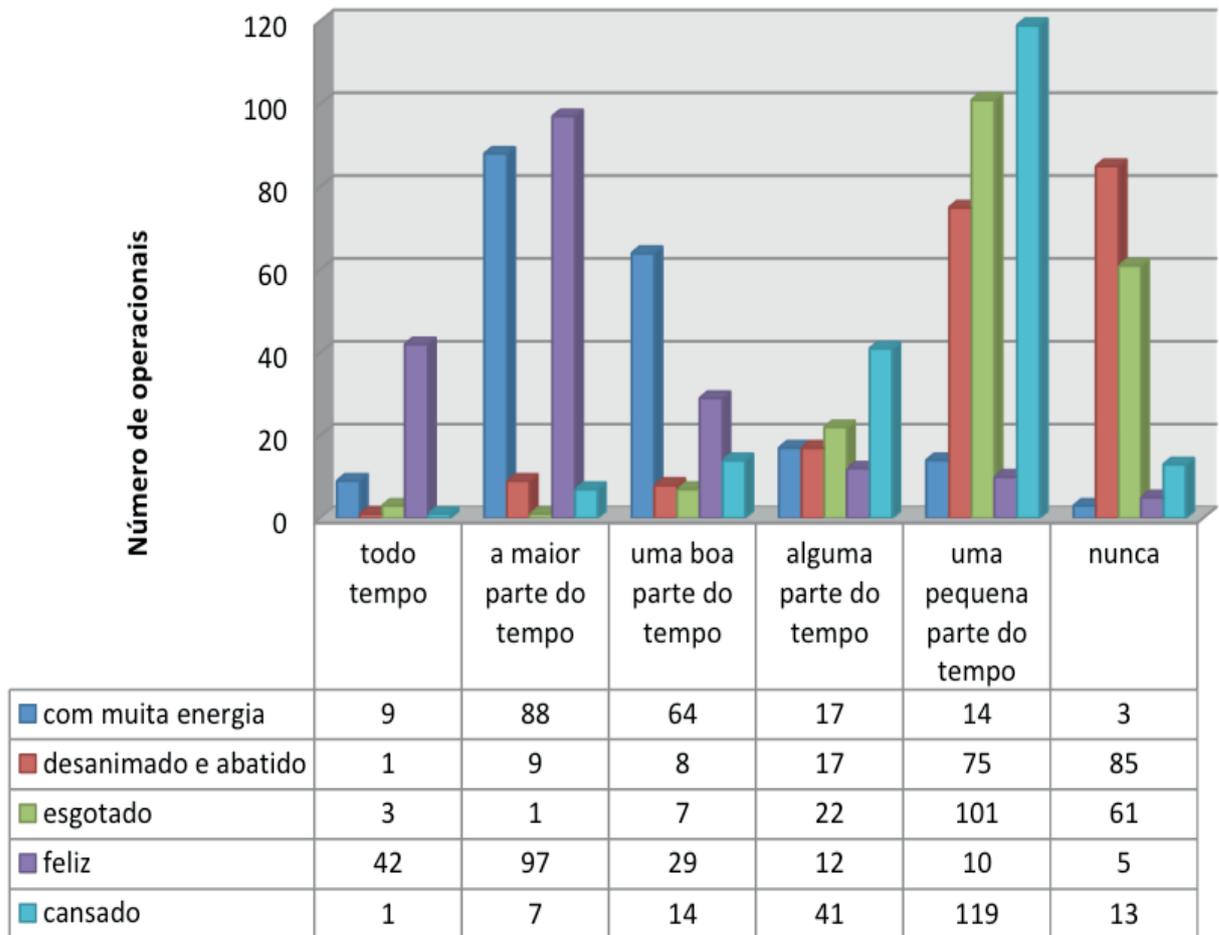


Gráfico 15 – Percepção dos operacionais sobre sua disposição.

No Gráfico 16 estão os resultados da pergunta o quanto de seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais nas últimas quatro semanas, obteve-se com resultado: 0 operacionais disseram todo tempo, 12 a maior parte do tempo, 22 alguma parte do tempo, 52 uma pequena parte do tempo e 109 nenhuma parte do tempo.

32- Durante as últimas 4 semanas, quanto de seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais

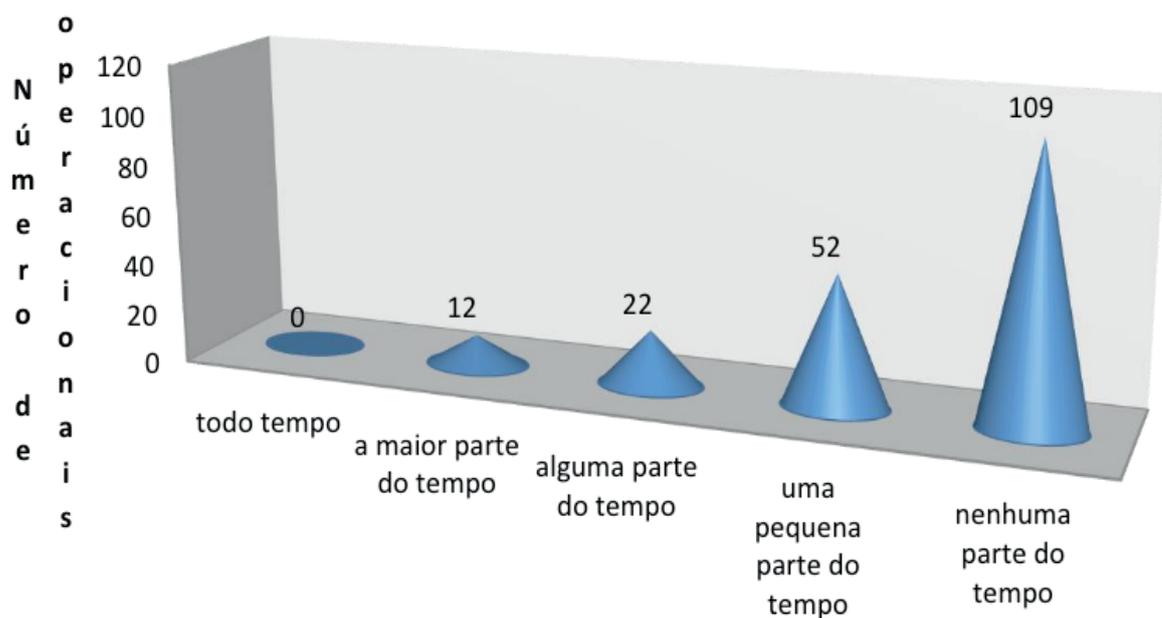


Gráfico 16 – Percepção dos operacionais sobre a quantidade de tempo que a saúde física ou emocional dos mesmos interferiram nas suas atividades sociais nas últimas quatro semanas.

O gráfico 17 mostra os resultados para a percepção dos operacionais sobre a sua saúde. Os resultados foram: definitivamente verdadeiro – para adoção pouco ou mais dificilmente 4, sou tão saudável quanto outra pessoa 89, minha saúde vai piorar 5 e minha saúde é excelente 81. A maioria das vezes verdadeiro - para adoção pouco ou mais dificilmente 3, sou tão saudável quanto outra pessoa 62, minha saúde vai piorar 6 e minha saúde é excelente 86. Não sei - para adoção pouco ou mais dificilmente 23, sou tão saudável quanto outra pessoa 25, minha saúde vai piorar 42 e minha saúde é excelente 17. A maioria das vezes falso - para adoção pouco ou mais dificilmente 33, sou tão saudável quanto outra pessoa 10, minha saúde vai piorar 20 e minha saúde é excelente 6. Definitivamente falso - para adoção pouco ou mais dificilmente 132, sou tão saudável quanto outra pessoa 9, minha saúde vai piorar 122 e minha saúde é excelente 5.

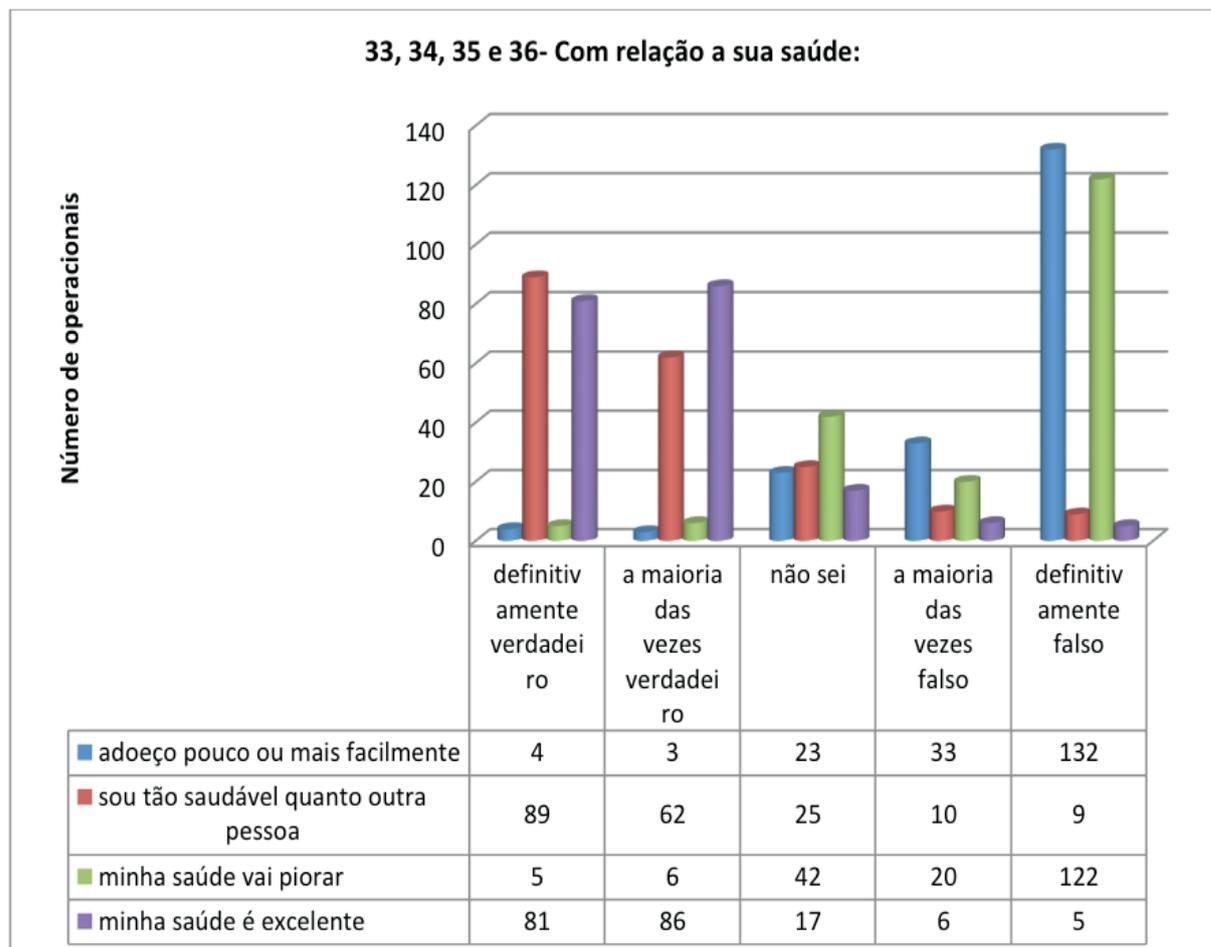


Gráfico 17 – Percepção dos operacionais sobre sua saúde.

4 | DISCUSSÃO

Devido às ameaças físicas de seu trabalho, ser policial é uma das profissões mais estressantes do mundo, lidando diariamente com ações brutais, violência e por algumas vezes a morte. O estado de alerta é uma característica muito predisponente de sua profissão, como por exemplo, realizar voz de prisão na captura de criminosos, manutenção e equilíbrio da ordem pública. A sobrecarga de trabalho, relações internas e externas da instituição, o estilo de vida, são combinações inerentes à profissão, sendo desta forma, contribuintes de risco a saúde do operacional (EL HAGE e FILHO, 2013).

Um dado interessante sobre esses operacionais é que estudos indicam níveis baixos de qualidade de vida, índices aumentados de estresse, sendo que, não dispõe intermédios de proteção para abrandar os efeitos deletérios, exemplificando, a atividade física regular. Investigando a Guarda Nacional Republicana de Portugal, foi visto que 15% dos avaliados apresentaram exaustão emocional e 6% ineficácia profissional. Já outro estudo com Policiais Militares de Natal indicou que 47,4% apresentaram indícios de estresse, sendo 36% com sintomatologia psicológica e 11,4% sintomas físicos (JUNIOR, 2013).

Para a manutenção da saúde e das funções trabalhistas do policial militar, é desejável a manutenção da massa corporal eutrófica e o preparo físico, porém, verificou-se em

estudos para essa população a prevalência de sobrepeso e obesidade (EL HAGE e FILHO, 2013). Todavia, com o passar dos anos, os indivíduos tendem a elevar seus índices de massa corporal (IMC), sendo observada uma diminuição de flexibilidade, massa muscular e potência aeróbica (consumo máximo de oxigênio VO₂MÀX), impactando negativamente em sua eficiência de trabalho (DOMINGUES-GOMES et al., 2016). Em estudo realizado com 246 soldados do Irã, a relação entre a alta diversidade alimentar, o bom status econômico com a depressão e alto estresse dos militares, sendo relevantes positivos para sua qualidade de vida (RAHMANI *et al.*, 2018).

Tendo em vista o policial militar e sua designação ostensiva, a alimentação é fundamental quando se observa situações de constantes escalas de serviço e grandes períodos na rua. Assim, as realizações das refeições são feitas no momento do policiamento, sendo que os policiais militares encontram dificuldade de ingerir alimentos saudáveis (BEZERRA, 2013). Estudo realizado pela *internet* com 4,959 policiais militares belgas, aplicando questionários sobre intensidade de atividade física (IPAQ), dados demográficos e questões relativas ao IMC, evidenciou que seis (6) em cada 10 sujeitos apresentavam índice de massa corpórea como obeso, sendo que 50% da população realizava atividade física moderadamente (COLLÉE *et al.*, 2014).

Quando visto a qualidade de vida do operacional de elite do BOPE/RJ, a partir do questionário SF-36, é estabelecida a somatória de sua pontuação ao final, chegando a 100% de qualidade de vida, referente à Questão 1, 97% da população marcando os domínios como boa, muita boa e excelente sua saúde. Nas questões 13, 14, 15 e 16, com relação a problemas com o seu trabalho e consequências à sua saúde física, os resultados apontaram negativo a 70% dos indivíduos. Visto também na questão 23, com relação a vigorosidade, demonstrou-se que 77% dos operacionais se sentem vigorosos a maior parte do tempo. Nas questões 27, 28, 29, 30 e 31, a respeito da disposição, obteve-se o resultado de 45,12% se sente com muita energia e 49,74% sentiam-se felizes. Finalizando com relação à saúde, as questões 33, 34, 35 e 36, constituindo a relação das questões por “adoecer facilmente” e “minha saúde vai piorar”, respectivamente as porcentagens foram de 77,69% e 72,56%, e as questões relacionadas à “minha saúde é excelente” e “sou tão saudável quanto outra pessoa”, obtendo respectivamente as porcentagens de 86,64% e 78,43% para os policiais de elite do BOPE/RJ, demonstrando em grande parte dicotomia nos estudos apresentados, quando vimos que grande parte dos operacionais possuem baixa qualidade de vida.

Em um estudo que analisou a qualidade de vida dos policiais militares do comando geral da polícia militar de Mato Grosso, foi observado que a interferência da saúde física ou emocional nas atividades sociais normais são de 30%, e que relataram sentir moderadamente interferência na atividade vigorosa, como correr e levantar objetos pesados, que é a principal queixa dos indivíduos, representando 60% dos participantes (DE AZEVEDO, 2016). Outro estudo realizado com 165 policiais militares do estado de Santa Catarina tinham baixa atividade física (52%) e alta prevalência de desenvolvimento de doenças coronarianas (42%)

(DA SILVA *et al.*, 2014) Sendo corroborado pelo estudo em que 51 policiais militares do Piauí, sendo mais de 50% de sua população, observou-se exacerbação do peso, inatividade física e risco aumentado para doenças coronarianas (NETA, 2016).

Nos policiais militares pesquisados em Mato Grosso, os mesmos indicaram índices baixos de *score* referente às limitações físicas, o que pode comprometer a atividade laboral, sendo um processo de desenvolvimento de fatores de risco para doenças ocupacionais, juntamente com a dor e estado de saúde que possui escores baixos (DE AZEVEDO, 2016). Estudo realizado em 288 militares de Recife, encontraram-se níveis de insuficiência de atividade física, sendo um *score* abaixo de 150 minutos por semana (FERREIRA *et al.*, 2011). Entretanto, em estudo realizado com 438 policiais militares de Florianópolis/SC foi identificado um alto índice de realização na prática de atividade física, porém, em quesito qualidade de sono, foi apontado como ruim, sendo nesse estudo, não associado a prevalência de atividade física x qualidade de sono (BERNARDO *et al.*, 2018).

Em policiais militares do estado do Rio Grande do Sul, a prevalência de risco cardiovascular apresentado por histórico familiar foi de 58%, atividade física insuficiente de 54%, para excesso de peso 56% e 93 % para o estresse (BARBOSA e SILVA, 2013) Em estudo realizado, os mesmos fatores apresentados na polícia do Estado de São Paulo foram: 38% para histórico familiar com doença cardiovascular, excesso de peso 18% e 16% para atividade física insuficiente, e o estresse foi constatado em 48% dos policiais militares (CALAMITA e SILVA FILHO, 2010) Sendo responsivo ao estudo em policiais militares do estado da Bahia, avaliando 452 militares constatando 40 % de síndrome metabólica (BRAGA e OLIVEIRA FILHO, 2014) Sendo visto também em policiais (n: 316) de Feira de Santana/BA, a correlação entre risco cardiovascular, excesso de peso e pouca atividade física em mais de 50% da população avaliada (DE JESUS *et al.*; 2016).

Na polícia militar da Segurança Pública portuguesa, sendo 81 avaliados, 47% apresentam excesso de peso, constatando-se a prevalência no tempo de serviço de 65% dos agentes têm 1 a 9 anos de serviço, 29.6% tem entre 10 a 19 anos de serviço, e na variável Nível de Atividade Física (NAF), verifica-se que 72.8% dos policiais se situam no NAF Vigorosa, 25.9% no NAF Moderada e apenas 1.2% em baixa atividade física, sendo analisado que quanto maior a idade do operacional menor a atividade física desempenhada (CARVALHO, 2016).

O resultado de um estudo com 282 policiais militares da região de Araçatuba/SP demonstrou que a média geral foi de 70,7 pontos para a qualidade de vida, apresentando um bom *score*, pôr relacionado ao domínio estado geral da saúde que foi de 60 pontos, sendo uma característica de adoecimento por parte do operacional (OLIVEIRA e QUEMELO, 2014). Mostrado também em estudo com 130 policiais militares da Espanha, apresentaram boa saúde física geral e saúde mental, porém demonstrado dor corporal como domínio negativo (FÚNEZ *et al.*, 2017).

Nesta pesquisa, com os operacionais de elite do BOPE/RJ, quando verifica-se o nível

de atividade física dessa população, foi encontrado resultados satisfatórios, sendo 65,48% dos policiais militares de elite os que praticam atividade física moderada (600 a 1500 mets-min/sem), observado também no questionário SF-36, nas questões 3, onde 60% dos policiais de elite não sentem dificuldade com relação a atividades físicas rigorosas, questão 4, sendo 89% não relatam dificuldade com atividade moderadas, questão 5, 90% não tem dificuldade em carregar mantimentos. Nas questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11 relacionando os quesitos de subir escadas, curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se, andar mais de 1 km e vários quarteirões sendo 90,47% da população não apresenta dificuldade alguma para o cumprimento dessas atividades, um dos diferenciais demonstrados a essa população de elite, quando se olham outros policiais militares que demonstraram baixa atividade física e morbidades relacionadas ao mesmo.

Realizado estudo com policiais federais de Pelotas/RS, com 64 policiais quanto à autopercepção do estado de saúde, 46,3% percebiam sua saúde como sendo muito boa, 43,9% como boa e 9,8% como excelente. Quanto à prática de AF, 89,5% dos indivíduos foram considerados suficientemente ativos, porém, 73% com índices de IMC entre pré-obesidade e obesidade. Em relação à circunferência da cintura 75,6% apresentavam risco aumentado para doenças cardiovasculares (MARINS e DEL VECCHIO, 2017).

Agora abordando quesitos emocionais, estudo apresentado em 143 policiais militares da cidade de Dourados de Minas Gerais, demonstraram os seguintes resultados, com relação a desordens biopsicossociais: a maioria dos respondentes apresentou um nível moderado (41,3%), seguido do severo (30,7%) de estresse ocupacional, podendo levar tanto a doenças de ordem física como mental (ANDRADE e GUIMARÃES, 2017).

Com relação ao quesito emocional, outra característica relacionada ao SF-36, são as questões 17, 18, 19 e 32, demonstrando alguma injúria por consequência á algum problema emocional, sendo interferências no trabalho ou/e na atividade social normal, 74% dos operacionais de elite negou algum tipo de situação que pudesse prejudicar tal andamento, sendo um dos pontos apresentados de maior diferencial na população do BOPE/RJ, quando comparadas a outros estudos e populações militares.

Podendo ser uma das estratégias para o favorecimento da qualidade de vida seria o Hardiness, que ocasionalmente os policiais de elite do BOPE/RJ podem usar, sendo um construto composto por três dimensões: comprometimento, controle e desafio, sendo ele equilibrado, potencializa a amenização dos confrontos do indivíduo com a família e o trabalho. Sendo apresentadas em estudo as descompensações dessas dimensões frente ao estresse ocupacional que o policial militar convencional enfrenta diariamente, prejudicando a sua qualidade de vida. Além disso, em estudo realizado sobre lazer, atividade física e absentismo, ao analisar a profissão de policial militar, indicaram que momentos de lazer regulares e atividades físicas podem estar relacionadas a um risco reduzido de absentismo devido a doença (KERNER *et al.*, 2017).

Por outro lado, estudo realizado com 101 policiais militares da Itália, relacionando o

estresse ocupacional e outros indicadores de saúde, concluiu que esses policiais podem ser capazes de usar estratégias de enfrentamento para uma maior resistência ao estresse, como treinamento técnico, tático, físico, natação (DA SILVA *et al.*, 2017), ginástica laboral (DE AZEVEDO, 2016) e *hardiness* (ANDRADE e GUIMARÃES, 2017) prevenindo reações adversas de cunho físico, emocional e social que ameaçam a qualidade de vida (ACQUADRO *et al.*, 2015; GRECO, 2018; MAGNAVITA *et al.*, 2014; VIOLATIL, 1983; BALAYAN *et al.*, 2014). Concluindo o raciocínio sobre a proposta, a respeito da resiliência social, a mesma pode ter impacto no aumento de socialização e empatia em suas atividades fora do trabalho (CACIOPPO *et al.*, 2015).

5 | CONCLUSÃO

Os desafios apresentados frente ao Operacional de Elite do Rio de Janeiro, sendo desordens de cunho biopsicossocial tem pouco impacto em sua qualidade de vida, demonstrando assim, que o policial militar de elite possui alto condicionamento físico e preparo mental, em comparação com policiais militares convencionais. Além de outras propostas citadas acima, a fisioterapia tem papel importante no tratamento, como também na prevenção de doenças osteomusculares. Podendo estabelecer estratégias, combinando técnicas, e de acordo com o quadro clínico apresentado pelo paciente, sendo desta população, sendo uma das condutas dos tratamentos, demonstrada em uma revisão sistemática com meta-análise e outra um *guideline* do *American College of Physicians*, podendo ser o *Back school* (HEYMANS *et al.*, 2005), eletrotermofototerapia, contraste, cinesioterapia e pilates (QASEEM *et al.*, 2017), diante do exposto, para tanto, mais estudos precisam ser realizados para a melhor elucidação dessa população descrita e tipos de técnicas abordadas para o favorecimento de sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J.S.; GUIMARÃES, L.A.M. **Estresse ocupacional, hardiness, qualidade de vida de policiais militares**. Rev. Laborativa. v. 6, n. 1 esp, p. 80-105. 2017.

ACQUADRO, M. D.; VARETTO, A.; ZEDDA, M.; IERACI, V. **Occupational stress, anxiety and coping strategies in police officers**. Occupational Medicine. 2015; 65(6), 466-73.

BALAYAN, K.; KAHLOON, M.; TOBIA, G.; POSTOLOVA, A.; PEEK, H.; AKOPYAN, A.; LORD, M.; BROWNSTEIN, A.; AZIZ, A.; NWABUEZE, U.; BLACKMON, B.; JOSEPH STEINER, A.; LÓPEZ, E.; E WILLIAM ISHAK, W. **The impact of posttraumatic stress disorder on the quality of life: a systematic review**. Int Neuropsychiatr Dis J. 2014; v. 2, n. 5, p. 214-23.

BARBOSA, R.O.; SILVA, E.F. **Prevalência de fatores de risco cardiovascular em policiais militares**. Revista Brasileira de Cardiologia. 2013; 26(1):45-53.

BAUMAN, A.E. **Correlatos da atividade física: por que algumas pessoas são fisicamente ativas e outras**

não? A lanceta, 2012. v. 380, n. 9838, p. 258-271.

BERNARDO, V. M.; SILVA, F. C. D.; FERREIRA, E. G.; BENTO, G. G.; ZILCH, M. C.; SOUSA, B. A. D.; DA SILVA, R. **Atividade física e qualidade de sono em policiais militares**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2018; v. 40, n. 2, p. 131-137.

BEZERRA, A. K. O. F. **Concepções de Policiais Militares sobre Cuidados com a Saúde**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Curso de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

BOTELHO, P. R. S. **Vitória sobre a morte: a glória prometida. O rito de passagem na construção da identidade dos “Operações Especiais”**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2008.

CACIOPPO, J. T. A.; AMY, B.L.; PAUL B. M.; DENNIS, T.; JEFFREY L.C.; HSI-YUAN C.; STEPHANIE, A. **Building social resilience in soldiers: A double dissociative randomized controlled study**. Journal of Personality and Social Psychology. 2015; v. 109, n. 1, p. 90.

CALAMITA, Z.; SILVA F.C.R.; CAPPUTI P.F. **Fatores de risco para doenças cardiovasculares no policial militar**. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 2010. 8(1):39-45.

CALASANS, D. A.; BORIN, G.; PEIXOTO, G.T. **Lesões Musculo Esqueléticas em Policiais Militares**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 2013. v. 19, n. 6, p. 415 – 418, nov/dez.

CARVALHO CJL. **O impacto da idade, da atividade física e da aptidão física no desempenho do tiro**. Tese de Doutorado. 2016.

CICONELLI, R.M.; FERRAZ, M.B.; SANTOS, W.; MEINÃO, I.; QUARESMA, M.R. **Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36)**. Revista Brasileira de Reumatologia. 1999;39(3):143- 50.

CRAIG, C. L.; MARSHALL, A. L.; SJÖSTRÖM, M.; BAUMAN, A. E.; BOOTH, M. L.; AINSWORTH, B. E.; OJA, P. **International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity**. Medicine and Science in Sports and Exercise, 2003. 35(8), 1381-1895.

COLLÉE, A.; CLARYS, P.; GEERAERTS, P.; DUGAUQUIER, C.; MULLIE, P. **Body mass index, physical activity, and smoking in relation to military readiness**. Military medicine, 2014. v. 179, n. 8, p. 901-905.

DA SILVA, F. C.; ARANCIBIA, B. A. V.; FERREIRA, E. G.; LIMA, R. M.; GUTIERRES F. P. J. B.; DA SILVA, R. **Effects of swimming and walking on aspects related to the health of police officers**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. 2017; v. 31, n. 2, p. 333-343.

DA SILVA, F. C.; HERNANDEZ, S. S. S.; ARANCIBIA, B. A. V.; DA SILVA C. T. L.; GUTIERRES, F. P. J. B., DA SILVA, R. **Health-related quality of life and related factors of military police officers**. Health and quality of life outcomes. 2014; v. 12, n. 1, p. 1.

DE AZEVEDO, E. M.; DE FRANÇA, F. A.; DE AQUINO, A. C.; LIMA, G. M.; DA SILVA, L. G. **Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física dos policiais militares do comando geral da polícia miliar de mato grosso para prevenção de doenças**. Revista de Administração do Sul do Pará (REASP)-FESAR. 2016; v. 3, n. 2.

DE JESUS, B. M.; DA SILVA, S. R.; CARREIRO, D. L.; COUTINHO, L. T. M.; SANTOS, C. A.; DE BARROS, L. A. M. E.; COUTINHO, W. L. M. **Relação entre Síndrome de Burnout e condições de saúde entre Militares do Exército**. Tempus Actas de Saúde Coletiva. 2016; v. 10, n. 2, p. 11-28.

DOMINGOS-GOMES, J. R.; OLIOTA-RIBEIRO, L. S.; SILVA, J. D. S.; MELO, A. C. D.; ALBUQUERQUE NETO, S. L. D.; CIRILO-SOUSA, M. D. S.; ANICETO, R. R. **Comparação da aptidão física relacionada à**

saúde e sua associação com o tempo de serviço entre policiais militares de operações especiais e de trânsito. Journal of Physical Education. 2016; 27.

EL HAGE, C.C.; FILHO, A.D.R. **Análise do Desempenho Físico e Perfil Antropométrico dos Alunos do 28 Curso de Formação de Soldados da Pm/Mt – Cesp após 12 Semanas de Treinamento Físico.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, 2013. v.7, n.41, p.498-505. Set/Out.

FERREIRA, D.K.D.S.; BONFIM, C.; AUGUSTO, L.G.D.S. **Fatores associados ao estilo de vida de policiais militares.** Ciência & Saúde Coletiva, 2011. 16, 3403-3412.

FILHO, R. T. B.; JUNIOR, A. O. **Metabolic syndrome and military policemen's quality of life: na interdisciplinar comprehensive approach.** American Journal of Men's Health. 2014.

FÚNEZ, Ñ. M.; GARCÍA, M. M. **Calidad de vida relacionada con la salud en los militares españoles.** Sanidad Militar. 2017; v. 73, n. 4, p. 211-215

GERSHON, R.R.M.; BAROCAS, B.; CANTON, AN, LI X.; VLAHOV D. **Mental, physical and behavioral effects associated with stress do not work perceived in police officers.** Criminal Justice and Behavior. 2009; 36 (3): 275-89.

GRECO, G.; FISCHETTI, F. **Physical, technical and tactical training and stress management in law enforcement.** Journal of Physical Education and Sport. 2018; v. 18, n. 2, p. 555-560.

GOMES C. P. B.; SILVA, S. S. **Análise da Motivação dos Colaboradores do Batalhão de Operações Policiais Especiais – BOPE RASI,** Volta Redonda/RJ. 2017; v. 3, n. 1, pp. 24-33, jan./jun.

HAGSTRÖMER, M.; OJA, P.; SJÖSTRÖM, M. **The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ): a study of concurrent and construct validity.** Public Health Nutrition, 2006.9(6), 755-762.

HEYMANS, M.W.; VAN, T.M.W.; ESMail, R.; BOMBARDIER, C.; KOES, B.W. **Back schools for nonspecific low back pain: a systematic review within the framework of the Cochrane Collaboration Back Review Group Spine** 2005; 30(19):2153-63.

INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE. **Guidelines for Data Processing and Analysis of the IPAQ - Short and Long Forms** (2005). Retirado de International Physical Activity Questionnaire: www.ipaq.ki.se.

JÚNIOR, A. M. S. A. **Atividade Física, Saúde e Estresse de Policiais Militares.** 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

JÚNIOR, A. N. O. **Aptidão Física e Psicológica Relacionada à Saúde de Policiais Militares da Cidade de Natal.** 60 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

KECHIJIAN, D.; RUSH, S. **Tactical physical preparation: The case for a movement-based approach.** J. Spec. Oper. Med. 2012; 12: 43–49.

KERNER, I.; RAKOVAC, M.; LAZINICA, B. **Leisure-time physical activity and absenteeism.** Archives of Industrial Hygiene and Toxicology. 2017; v. 68, n. 3, p. 159-170.

MAGNAVITA, N.; GARBARINO, S.; SIEGRIST, J. **Metodi di valutazione dello stress lavoro-correlato nelle Forze dell'Ordine [Methods of assessing work-related stress in law enforcement].** Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 2014. 36(4), 400-404.

MARINS, E.F.; DEL VECCHIO, F. **Programa Patrulha da Saúde: indicadores de saúde em policiais rodoviários federais**. Scientia Medica. 2017; v. 27, n. 2, p. 9.

NETA, E.S.; DE ARAÚJO, R.; FERNANDES, F. J.; CORTEZ, A.C.L. **Nível de atividade física e estado nutricional de policiais militares na cidade de Floriano-PI**. Kinesis. 2016; v. 34, n. 1.

NETO, A.P. **A competência essencial do BOPE – uma análise exploratória**. Dissertação apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Mestre em Administração, 2013.

NINDL, B.C.; WILLIAMS, T.J.; DEUSTER, P.A.; BUTLER, N.L.; JONES, B.H. **Strategies for optimizing military physical readiness and preventing musculoskeletal injuries in the 21st century**. US Army Med. Dep. J. Oct-Dec. 2013; 5–23.

OLIVEIRA, L.C.N.; QUEMELO, P.R.V. **Qualidade de vida de policiais militares**. Arq Ciênc Saúde. 2014;21(3):72-5.

PAWLAK, R.; CLASEY, J.; PALMER, T.; SYMONS, B.; ABEL, MG. **The effect of a novel tactical training program on physical fitness and occupational performance in firefighters**. J. Strength Cond Res 29.2015; 578–588.

PIMENTA, F. A. P.; SIMIL, F. F.; TÔRRES, H. O. D. G.; AMARAL, C. F. S.; REZENDE, C. F.; COELHO, T. O.; REZENDE, N. A. D. **Avaliação da qualidade de vida de aposentados com a utilização do questionário sf-36**. Revista associação medica brasileira, Minas gerais, 2008. v. 54, n. 1, p. 55-60, mai./ago.

QASEEM, A.; WILT, T.J.; MCLEAN, R.M.; FORCIEA, M.A. **Noninvasive treatments for acute, subacute, and chronic low back pain: a clinical practice guideline from the American College of Physicians**. Annals of internal medicine. 2017; 166(7), 514-530.

RAHMANI, J.; MILAJERDI, A.; DOROSTY-MOTLAGH, A. **Association of the Alternative Healthy Eating Index (AHEI-2010) with depression, stress and anxiety among Iranian military personnel**. Journal of the Royal Army Medical Corps, 2018. 164(2), 87-91.

SANTOS, R.; SILVA, P.; SANTOS, P.; RIBEIRO, J.C.; MOTA, J. **Physical activity and perceived environmental attributes in a sample of Portuguese adults: results from the Azorean Physical Activity and Health study**. Preventive medicine, 2008. 47(1), 83-88.

SCOFIELD, DENNIS E.; KARDOUNI, JOSEPH R. **The tactical athlete: A product of 21st century strength and Conditioning**. Strength & Conditioning Journal. 2015; v. 37, n. 4, p. 2-7.

TURATTI, B. O. **Afastamento por Problemas de Saúde de Militares do Exército em Serviço no Estado do Amazonas, 2001 – 2011**. 2013. 66f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia) - Curso de Pós-graduação em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia, Universidade Federal do Pará Centro de Pesquisas Leônidas & Maria Deane – Fundação Oswaldo Cruz, Manaus, 2013.

VIOLANTII, J.M. **Stress patterns in police work: a longitudinal study**. Journal of Science and Administration Police. 1983; 11 (2): 211-6.

ZANINI, M. T.; MIGUELES, C. P.; COLMERAUER, M.; MANSUR, J. **Os elementos de coordenação informal em uma unidade policial de Operações Especiais**. RAC-Revista de Administração Contemporânea, 2013. v. 17, n. 1, p. 106-125.

AVALIAÇÃO DO ESTADO DE FLUXO DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO DO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Data da submissão: 13/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Mariane Aparecida Simão

Universidade de Taubaté

Taubaté - SP

<http://lattes.cnpq.br/9558211014744797>

Maria Aparecida Ribeiro

Universidade de Taubaté

Taubaté - SP

<http://lattes.cnpq.br/7064765010306067>

RESUMO: O Estado de Fluxo é um estado mental caracterizado por um sentimento de total envolvimento na atividade em que a pessoa está desempenhando, seja ela física ou mental (Mihaly, 1990). O objetivo deste trabalho foi verificar se os bolsistas do subprojeto em Educação Física (EF) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Taubaté, depararam-se com o Estado de Fluxo durante a aplicação do subprojeto em EF escolar. Para obtenção dos resultados adotado-se uma pesquisa de ordem qualitativa, onde foi aplicado um questionário em três fases do projeto. Participaram da pesquisa 20 bolsistas, entre 18 e 28 anos, graduandos do 3º semestre de EF. O subprojeto foi aplicado para 240 crianças, com base em três temas distintos entre si, durante o

período de 4 meses. Como resultado inicial, constatou-se que o modelo de Flow não se mostrou evidente. Ao decorrer, pôde-se notar menos desconforto por parte dos bolsistas, contudo 84% mostraram insegurança quanto a vertentes relacionadas a prática. Ao final, os dados apontaram uma gradativa desenvoltura dos futuros professores, cujos gráficos indicaram uma crescente evolução. Apurou-se que 75% dos participantes atingiram o Estado de Fluxo quanto a Elaboração dos Planos de Aula e 85% quanto a Aplicação das Aulas. O amadurecimento do estudante de EF tornou-se evidente ao final do projeto, deparando-se com momentos de completo conforto, capacidade e aptidão para elaborar, aplicar, e desenvolver um roteiro de aula. O sucesso deste programa deve ser atribuído principalmente ao envolvimento que preestabelece o PIBID, em que o bolsista experiencia a prática propriamente dita ainda enquanto discente, sob o amparo de professores supervisores e coordenadores, prontificados a direcionar, orientar e conduzir o acadêmico a modulação das práticas pedagógicas vividas na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estado de Fluxo; Bolsistas; Educação Física; PIBID.

SCHOLARSHIP STUDENT'S FLOW STATE EVALUATION OF THE PIBID SUBPROJECT IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The Flow State is a mental condition characterized by a feeling of total involvement in the activity in which the person is performing, whether physical or mental (Mihaly, 1990). The objective of this study was to verify if the scholarship holders of the Physical Education (PE) subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), at the University of Taubaté, encountered the Flow State during the application of the subproject in school PE. To obtain the results, a qualitative research was adopted, where a questionnaire was applied in three phases of the project. Twenty scholarship students, between 18 and 28 years old, graduating from the 3rd semester of PE participated in the research. The subproject was applied to 240 children, based on three different topics, during the 4 months' period. As an initial result, it was found that the Flow model was not evident. During the course, less discomfort could be noticed on the part of the fellows, however, 84% showed insecurity regarding related aspects to the practice. In the end, the data indicated a gradual resourcefulness of the future teachers, whose graphs indicated an increasing evolution. It was found that 75% of the participants reached the Flow State regarding the Lesson Plan's Elaboration and 85% regarding the Lessons' Application. The PE student's maturity became evident at the end of the project, facing moments of complete comfort, ability and aptitude to elaborate, apply, and develop a class script. The program's success should be mainly attributed to the involvement that pre-establishes PIBID, in which the fellow experiences the practice itself while still a student, under the support of supervising teachers and coordinators, ready to direct, guide and lead the academic to modulate pedagogical practices' experiences in the school reality.

KEYWORDS: Flow State; Scholars; Physical Education; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Estado de Fluxo, ou *Flow*, do inglês, é um estado mental em que a pessoa está completamente imersa na atividade que está desempenhando, seja ela física ou mental. Quando isto acontece, existe um sentimento de total envolvimento e sucesso no processo da atividade. Segundo Mihaly (1999), o estado de fluxo refere-se a estados interiores de consciência.

“as emoções negativas como tristeza, medo, ansiedade ou tédio produzem ‘entropia psíquica’ na mente, isto é, um estado em que não podemos usar a atenção de maneira eficaz para lidar com tarefas externas, porque precisamos dela para restaurar uma ordem subjetiva. Emoções positivas como felicidade, força ou alerta são estados de ‘negaentropia psíquica’, ou entropia negativa, porque não precisamos de atenção para refletir e sentir pena de nós mesmos, e a energia psíquica pode fluir livremente para qualquer pensamento ou tarefa em que escolhemos investir.”(Csikszentmihalyi, 1999, p. 30)

O tempo que dispomos de determinadas metas e o grau de relevância com que as mantemos depende da motivação. Os intuítos, metas estabelecidas e a motivação são

características de uma concentrada energia psíquica, as quais demandam uma ordem na consciência. Sem esta ordem, os artifícios da mente se tornam aleatórios e os sentimentos tendem a se deteriorar rapidamente (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

De acordo com Csikszentmihalyi (1990), os componentes de uma experiência de fluxo podem ser especificamente enumerados. Apesar de todos os componentes abaixo caracterizarem o estado de fluxo, não é necessária a presença de todas estas sensações para o experienciar:

1. Objetivos claros (expectativas e regras são discerníveis).
2. Concentração e foco (um alto grau de concentração em um limitado campo de atenção).
3. Perda do sentimento de auto-consciência.
4. Sensação de tempo distorcida.
5. Feedback direto e imediato (acertos e falhas no decurso da atividade são aparentes, podendo ser corrigidos se preciso).
6. Equilíbrio entre o nível de habilidade e de desafio (a atividade nunca é demasiadamente simples ou complicada).
7. A sensação de controle pessoal sobre a situação ou a atividade.
8. A atividade é em si recompensadora, não exigindo esforço algum.
9. Quando se encontram em estado de fluxo, as pessoas praticamente “se tornam parte da atividade” que estão praticando e a consciência é focada totalmente na atividade em si.

Cabe ressaltar, que uma pessoa quando capaz de direcionar sua atenção como e onde almejar, tem maior autoridade sobre sua consciência e maiores possibilidades de acessar o *flow*. Contudo, quando as emoções são adversas, exige maior esforço no que tange as motivações, sendo assim, mais difícil alcançar o estado de fluxo.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A qualificação de um professor, seja este profissional de diversas áreas do conhecimento, inicia-se com conteúdos teóricos e solidifica-se com a atuação, com o cotidiano e a prática conduzida diariamente. Tardif (2012) atesta que o conhecimento provém de diversas vertentes, consolidados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Avaliando os pilares atestados por Tardif, o professor em sua formação passa por todos eles e materializa o motivo de sua existência com a sua atuação e todo o conteúdo produzido

com sua experiência. Tardif (2012) afirma que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Antes de se tornar um profissional da educação, o professor em formação passa por períodos de estágio, uma carga horária que deve ser cumprida para que seja validada a sua graduação. Após aprender na teoria como ser professor, o discente concretizará seus conhecimentos de modo prático, é onde o graduando cumpre sua carga horária dentro das instituições de ensino em um determinado período de sua formação. Nóvoa (1995) acredita fortemente neste período de experiência durante a formação do professor e defende uma formação inicial de professores que deve ser centrada na atuação do professor, no seio da escola e de sua estrutura organizacional.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24).

Pensando na formação inicial de professores de grande relevância, destaca-se um dos programas de bolsas desenvolvido e subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que fomenta um programa de formação de professores da educação básica, chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), em que o professor em formação poderá experimentar a prática pedagógica logo no primeiro semestre do curso.

O PIBID em parceria com as Instituições de Ensino oferece bolsas a alunos de licenciatura, com intuito de exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo na aproximação entre universidades e escolas para a melhoria de qualidade da educação brasileira. O objetivo é trazer os futuros professores a realidade escolar ainda enquanto graduando, possibilitando-lhes investigar e perceber como participantes na proposição de alternativas para os problemas da escola.

O programa conta com a administração de professores do ensino superior e professores do ensino básico, a um cargo atribuído a coordenadores e supervisores, respectivamente. O ingresso no PIBID implica dedicar-se oito horas por semana as atividades do projeto, bem como elaborar portfólio com registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados do projeto.

O discente passa por este programa com uma supervisão assídua regida de reuniões semanais. O programa irá envolver de forma prática produção de resultados, elaboração

de projetos, solução de problemas seguida de tomada de decisões e efetiva dissipação de conhecimento na prática, assim como destaca Nóvoa, efetivadas no seio escolar, bem como passa integralmente pelos pilares expressos por Tardif.

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa fora verificar se os bolsistas do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física depararam-se com o Estado de Fluxo durante a aplicação dos projetos na unidade escolar.

METODOLOGIA

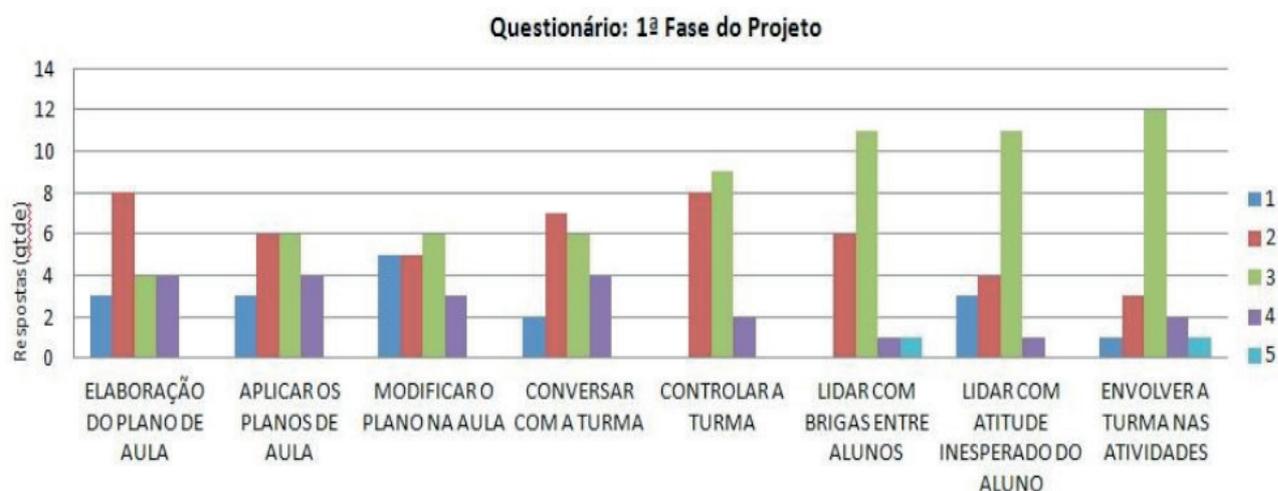
O presente estudo tratou-se de uma pesquisa quantitativa. Fora realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto, e redigido o projeto, em seguida solicitada a autorização da coordenação do subprojeto PIBID em Educação Física, e encaminhado para o comitê de ética da Universidade de Taubaté. Após a aprovação do comitê de ética, solicitou-se a autorização dos participantes da pesquisa (bolsistas do PIBID), onde todos foram informados sobre o objetivo e a metodologia do estudo, e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A amostra foi composta por 20 bolsistas do gênero feminino e masculino, entre a faixa etária 18 e 28 anos, graduandos do 1º e 3º semestre em licenciatura em Educação Física, onde os bolsista eram divididos em grupos de 5 bolsistas, desenvolvendo o projeto com o número de 48 alunos da unidade escolar, tendo 2 encontros semanais de 3h, com duração de 4 meses. O instrumento da pesquisa foi um questionário, para situar a qualidade das sensações apontadas por Mihaly; a Teoria do Fluxo fora o suporte teórico deste estudo e os bolsistas do PIBID os entrevistados. Adotou-se um questionário em modelo de Escala Likert, de 1 a 5, sendo 1 para Insegurança e 5 para Total Controle. As questões foram sobre os planos de aula, roteiros de aula, aplicação das atividades propostas, ação dos bolsistas em aula e comportamentos dos escolares. A avaliação fora realizada em três fases, aplicadas no início, durante e ao término do projeto PIBID. Para análise dos dados, fora realizado a apreciação do conteúdo que refletiram os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS

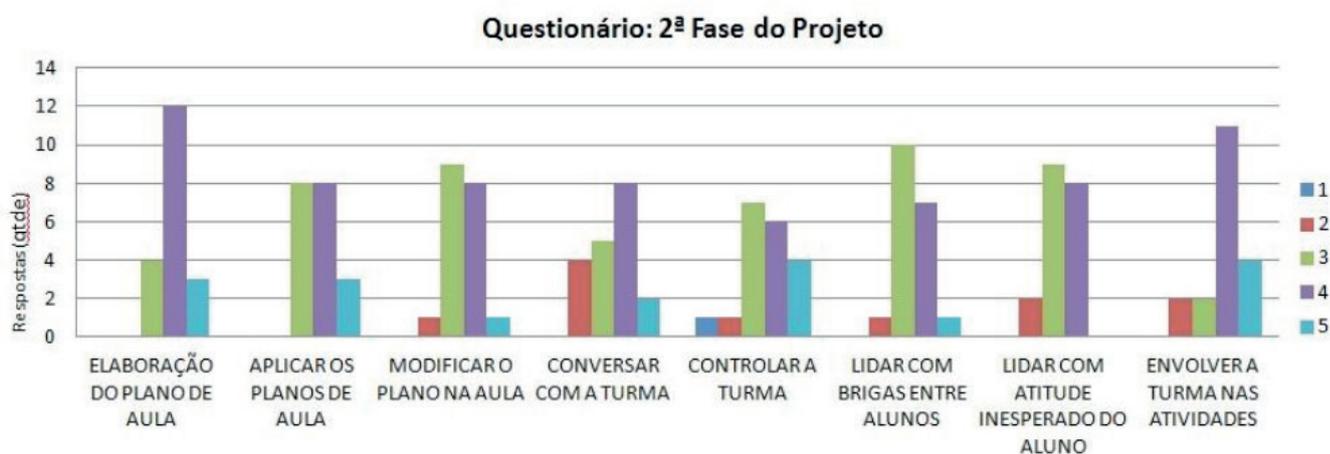
Como resultado inicial, constatou-se que o modelo de Flow não se mostrou evidente. Ao decorrer, pôde-se notar menos desconforto por parte dos bolsistas, contudo 84% mostraram insegurança quanto a vertentes relacionadas a prática.

Ao final, os dados apontaram uma gradativa desenvoltura dos futuros professores, cujos gráficos indicaram uma crescente evolução. Apurou-se que 75% dos Participantes atingiram

o Estado de Fluxo quanto a Elaboração dos Planos de Aula e 85% quanto a Aplicação das Aulas. O amadurecimento do estudante de Educação Física tornou-se evidente ao final do projeto, deparando-se com momentos de completo conforto, capacidade e aptidão para elaborar, aplicar, e desenvolver um roteiro de aula.

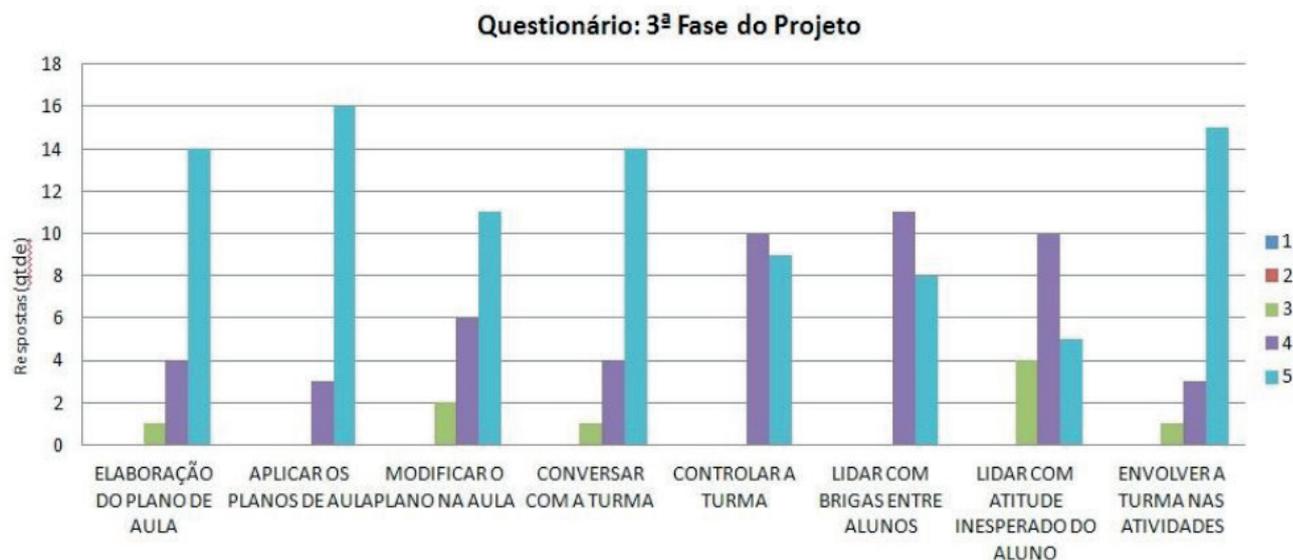


É possível perceber no gráfico acima que há instabilidade de sentimentos, o bolsista não está completamente imerso nas atividades. Tardif (2012) aponta as diversas situações que o professor enfrenta em sua rotina e que exigem muito mais do que apenas o conhecimento teórico do método ou da disciplina. Os saberes decorrem a ação do professor conforme a situação, o tempo, o espaço, a realidade escolar. Sendo assim, a prática é imprevisível. Deste modo, é importante possuir o saber que possibilite a ação do professor nas instáveis situações da prática.



No gráfico acima, nota-se que algumas vertentes ainda não possuem tanta evolução, porém em algumas questões a capacidade em lidar cresce promovendo um sentimento mais próximo do controle. Se compreender os saberes é necessário apreciá-los em íntima relação com o trabalho dos professores, torna-se preciso imergir na experiência para aquilo que o professor sabe e faz, bem como aquilo que o mobiliza, saberes mobilizados e empregados

na prática cotidiana, saberes que da prática se originam, e isto ocorre dentro do “núcleo vital do trabalho docente” (TARDIF, 2012).



O Estado de Fluxo será possível, de acordo com Mihaly (1990), quando a informação for assimilada pela consciência, quando produzido resultados baseados em instruções biológicas ou sociais. É preciso ter atenção na tarefa, dentre os inúmeros estímulos que a mente recebe, aqueles que verdadeiramente são importantes é que devem receber destaque, isto, pela teoria ocorre de forma automática. Fundamentalmente, o fluxo se refere a um “estado mental no qual as pessoas parecem fluir, quando mostram um esforço produtivo e motivado, associado a várias emoções relacionadas a comportamentos positivos e funcionais.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Desta forma, na terceira etapa da avaliação, os bolsistas aproximam-se do linear do estado mental em que as atividades parecem fluir.

É possível notar no gráfico da terceira fase do projeto, que é nula a presença de total ansiedade e uma expressiva evolução (barra azul) para o sentimento de fluidez em todos os aspectos apurados na avaliação. Nos momentos que envolvem comportamento do aluno, o sentimento de extremo controle não se mostra o mais evidente, contudo, são vertentes que demandam mais atenção, mais tempo e mais experiência do bolsista, assim como descreve Gauthier:

esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presente e inventar situações novas (Gauthier et al, 2002, p.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso deste programa deve ser atribuído principalmente ao envolvimento que preestabelece o PIBID, em que o bolsista experiencia a prática ainda enquanto discente sob a coordenação e supervisão dos professores - prontificados a direcionar, orientar e conduzir o acadêmico a modulação das práticas pedagógicas vividas na realidade escolar, bem como o apoio dos demais colegas participantes do programa.

É válido dizer que o encontro, a partilha de experiências, e a troca de informações, durante as reuniões semanais, acrescentam no conteúdo teórico, alimenta as possíveis tomadas de decisões e enriquecem a aula prática. O professor em formação conta com um grupo de apoio, que o cerca de informações e o prepara para a atuação em sala de aula.

É uma assistência que pode ser considerada personalizada e com o objetivo de qualificação do profissional. O bolsista conta com uma bagagem especializada de instruções que o conduz a atingir o sentimento de pleno controle, das situações vivenciadas na realidade escolar, de modo mais eficaz. A escola privilegia-se pela formação de um professor, enquanto o PIBID privilegia-se fazer isto de modo eficaz, ou seja, em processo mais conciso.

Portanto, é possível considerar que a expansão e a perpetuidade deste programa garante um educador pronto para atuação, o que valida dizer que a extinção do mesmo seria uma perda para os discentes que se beneficiam deste sistema. Pesquisas como esta servirão de base e contribuição para coleta de dados de futuros estudos com discentes em formação e graduados na área da educação, e com base nestas pesquisas apurar resultados sólidos para que a existência de programas como este seja considerada um fator relevante, legal e obrigatório.

REFERÊNCIAS

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí : Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de suas vidas**. In: Vidas de professores. António Nóvoa (organizador). Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

FUTEBOL DE CINCO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA

Data de submissão: 06/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Júlia da Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/0761033205036363>

Andreza Gazzana da Silva Possenti Farias

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2353103676320632>

Ana Flávia Backes

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/6759154852719168>

RESUMO: Este relato trata de uma experiência de prática pedagógica em Educação Física associada à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II, de um curso de licenciatura. As intervenções foram realizadas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), com uma turma de oitavo ano, constituída por adolescentes com faixa etária entre treze e dezesseis anos. Ao longo de vinte e uma aulas, tematizamos o assunto “Experimentando o Futebol de 5: a inclusão para além da deficiência”, baseado na abordagem Crítica Emancipatória, bem como na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis.

Buscamos possibilitar experiências que sensibilizassem os escolares para as potencialidades das pessoas com deficiência, através de atividades que vinculassem o olhar da inclusão e do reconhecimento dos sentidos, através da prática do Futebol de Cinco.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Prática Pedagógica; Inclusão; Futebol de Cinco.

FIVE-A-SIDE FOOTBALL: INCLUSION BEYOND DISABILITY

ABSTRACT: This report is about an experience of pedagogical practice in Physical Education associated with Supervised Internship in Physical Education II, of a degree course. The interventions were carried out in a school of the Municipal Education Network of Florianópolis (SC), with na 8th grade class, consisting of teenagers aged between thirteen and sixteen years. Over the course of twenty-one classes, we focused on the subject “Experiencing five-a-side football: inclusion beyond disability”, based on the Critical Emancipatory approach, as well as the Curricular Proposal of the Florianópolis Municipal Network. We seek to enable experiences that make students aware of the potential of people with disabilities, through activities that link inclusion and recognition of the senses, through the practice of Five-a-side Football.

KEYWORDS: Physical Education; Pedagogical Practice; Inclusion; Five-a-side Football.

1 | INTRODUÇÃO

Durante todo o processo histórico a educação brasileira foi se adaptando a diferentes contextos, com a disciplina de Educação Física não foi diferente. Desde sua inserção enquanto componente curricular no âmbito escolar, a área passou a apresentar diversas perspectivas, desde aquelas voltadas aos aspectos físicos, até o que conhecemos hoje como as abordagens as quais fundamentam as experiências pedagógicas (BRASIL, 1997). Em meio a todas as mudanças em que ocorreram na área, as pessoas com deficiência acabaram por ficar excluídas das aulas de Educação Física. Desta forma, em 1958, surgiu o que conhecemos por Educação Física Adaptada, não obstante, inicialmente, com um caráter de correção às doenças (COSTA; SOUSA, 2004).

Assim, ao longo dos tempos o entendimento acerca desse tipo de educação foi se alterando e suscitando a necessidade do rompimento com esse viés, que ao invés de atender as necessidades de todos acabava por excluir ainda mais as pessoas. Desta forma, a partir da implementação de políticas a favor da inclusão, foi-se instaurado um modelo de educação que repensava as práticas educativas, atendendo as necessidades de todos enquanto sujeitos (DAMAZIO; BRUZI, 2010).

Nesse processo, o professor de Educação Física tem a responsabilidade de garantir em suas aulas, a oportunidade de participação a todos, enfatizando as potencialidades em detrimento às limitações (ADAMOLI, 2003). Portanto, a Educação Física enquanto componente curricular, deve priorizar práticas pedagógicas que estimulem a conscientização por meio do convívio e possibilitem experiências diversas, voltadas a sensibilização para com a diversidade (SOUZA; COSTA; DUARTE, 2008).

Neste contexto, considerando a importância de viabilizar práticas pedagógicas voltadas a sensibilização para a dimensão da inclusão nas aulas de Educação Física escolar, objetivamos, neste texto, descrever uma experiência pedagógica que buscou tematizá-la através do Futebol de Cinco.

Segundo o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), o Futebol de Cinco é destinado para pessoas com deficiência visual, no caso do auto rendimento, exclusivo para as mesmas, possuindo três classes que começam sempre com a letra B (blind, cego em inglês). Nos Jogos Paralímpicos competem apenas os atletas da classe B1, com exceção do goleiro e do chamador, existem ainda as classes B2 sendo as pessoas com percepção de vultos e B3, as pessoas que conseguem definir imagens.

As partidas normalmente são praticadas em campos de grama sintética, ocorrendo em dois tempos de 25 minutos cada, com intervalo de 10 minutos entre esses. O som dos guizos no interior da bola orienta os jogadores ao longo da partida. Junto às linhas laterais, são

colocadas bandas que impedem que a bola saia do campo. Cada time é formado por cinco jogadores – um goleiro e quatro na linha, embora todos os jogadores sejam da mesma classe, estes utilizam sempre vendas nos olhos. Além desses, cada time possui um chamador, o qual tem visão total e se posiciona atrás do gol adversário, com a finalidade de auxiliar o ataque do seu time. Diferentemente de um estádio convencional de futebol, as partidas de Futebol de Cinco são silenciosas e ocorrem em locais sem eco. Vale destacar que o Brasil é, até hoje, o único campeão na modalidade.

2 | CONTEXTUALIZANDO O CONTEXTO E A TURMA

A experiência pedagógica ocorreu em uma escola localizada na parte central de Florianópolis, atendendo atualmente cerca de 300 escolares e dispendo de 7 salas de aula. Vale destaque que seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em comparação a outras em que já tivemos acesso, pode ser considerado um modelo a ser seguido, visto que este documento apresenta sensibilidade e preocupação com os processos de aprendizagem dos escolares.

As aulas de Educação Física acontecem durante três (3) vezes na semana, em períodos de uma (1) aula de quarenta e cinco (45) minutos, sendo esta ministrada por uma professora efetiva, a qual atua nesta mesma instituição há dez (10) anos.

A turma de oitavo ano, contava com trinta e dois (32) escolares. A faixa etária apresentada nesta turma variava entre treze anos (13) e dezesseis anos (16), sendo dezessete (17) meninas e quinze (15) meninos.

É importante destacar que logo ao adentrarmos na instituição e anunciarmos a turma escolhida para a realização do estágio, os demais trabalhadores da escola apresentaram espanto e tentaram negociar outras turmas, uma vez que esta é rotulada por todos como a “pior turma da escola”; “os problemas da escola”; “essa turma é o nosso desafio”.

Ainda que soubéssemos os empecilhos que encontraríamos, a dupla, com apoio dos professores da disciplina de estágio, optou por permanecer na escolha da referida turma.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Embasando-nos em termos legais, bem como em consideração ao PPP da escola, buscamos desenvolver nossas intervenções com um viés subjetivo as práticas das aulas. Nos apoiamos sob a percepção de que com as aulas pensadas estimulamos a construção de sujeitos críticos e reflexivos, assim sendo, nos respaldamos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (SC) e na abordagem Crítico-Emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis, instaurada em 2016 no município, traz à tona a necessidade de romper com os moldes de Educação Física tradicionais

e incorporar uma Educação Física para além da prática, contribuindo para reflexões críticas as quais auxiliarão na formação cultural e de sujeito.

[...] estruturação da Educação Física como Componente Curricular que lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural. O processo de pensar e fazer a Educação Física como Componente Curricular tem implicado, já há alguns anos, o desafio cotidiano de romper com determinada tradição responsável pela sua consolidação nos currículos escolares no Brasil ao longo de grande parte do século XX (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Seguindo nessa linha, escolhemos também a abordagem Crítica Emancipatória, uma vez que esta tem como ponto chave o sujeito e seu dialogo/relação com o mundo, contribuindo para o pensamento crítico. Outro ponto relevante da abordagem é a emancipação do sujeito, oportunizando, através da mediação do professor, provocações que requerem a reflexão do mesmo frente ao contexto, fazendo assim que se perceba e perceba sua realidade, adquirindo consciência para romper com uma cultura de mera reprodução social.

Emancipação pode ser entendida, resumidamente, como um processo interminável de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também, todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo (KUNZ, 1998, p. 24-25)

A abordagem Crítico-Emancipatória orienta-se sob três competências, sendo elas: competência objetiva, competência social e competência comunicativa. Em que a primeira se caracteriza para que o sujeito se aperfeiçoe para agir de forma bem-sucedida nas diversas esferas da vida. A segunda abarca que o estudante deve compreender as relações do homem em seu contexto sociocultural, bem como os papéis deste frente à sociedade, e quando necessário assumi-los. Por fim, a terceira competência diz respeito à comunicação do sujeito. Segundo Kunz (1994, p. 39), “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”. Vale ressaltar que as comunicações não são necessariamente verbais, podendo ser também através da linguagem do movimento.

Ao longo das intervenções, foi possível instigar a manifestação das três competências, realizando atividades que os colocavam na posição de uma pessoa com deficiência visual para se acostumarem e sensibilizarem com a falta deste sentido, nessas atividades, buscamos relacionar com as barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no cotidiano, sendo assim, estimulando a empatia, bem como, identidade de grupo na turma, previstas na abordagem Crítico Emancipatória, uma vez que, ao fim das intervenções identificamos uma maior aproximação da autonomia destes enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

4 | DA SENSIBILIDADE AO FUTEBOL DE CINCO...

Optamos por trabalhar o Futebol de Cinco dando ênfase para a sensibilização dos escolares, contemplando as competências uma vez que, visamos instigar que a turma encontrasse soluções coletivas, reconhecendo-se como grupo, durante as práticas. Ainda buscávamos questionar os escolares, contextualizando com o meio em que se inserem, as soluções para as situações propostas para além da escola, refletindo a partir do seu próprio cotidiano.

Sendo assim, dividimos nossas intervenções em três grandes blocos, sendo o primeiro voltado a investigar os conhecimentos e experiências prévias que os escolares possuíam acerca do tema. O segundo, por sua vez, contemplava a sensibilização, bem como, a estimulação dos quatro sentidos (olfato, paladar, audição e o tato) para além da visão. Por fim, no terceiro foi enfatizado o Futebol de Cinco através de jogos e brincadeiras.

Deste modo, as intervenções pautaram-se, inicialmente, em possibilitar estímulos diferentes, experimentação de frutas, manuseio de objetos, reconhecimento da escola, dos colegas, utilizando a estratégia dos olhos vendados com os escolares, evidenciando que é possível enxergar e se relacionar com o mundo através de outros sentidos. Ainda no processo de sensibilizar e evidenciar as potencialidades, sem negligenciar os limites presentes na nossa sociedade que atingem as pessoas com deficiência, apresentamos à turma uma pessoa com deficiência visual praticante de diversas modalidades em meios tanto terrestres quanto aquáticos. Além disso, foi reproduzido um filme que tematiza, através de uma criança que perde a visão, diferentes relações com a escola e o mundo do trabalho.

Portanto, preocupamo-nos em elaborar atividades que se aproximavam do Futebol de Cinco, na medida em que não possuíam estímulo visual, despertando aos estudantes a necessidade de comunicação em equipe para solucionar os problemas propostos. Apesar de conter semelhanças com a estrutura de jogo oficial, possuíam regras flexíveis, as quais introduziam os domínios com a bola e a noção espaço temporal. São exemplos dessas atividades, o pique bandeira com bola, o pebolim humano e o jogo de futsal. Abaixo segue um quadro que exemplifica a forma como os conteúdos foram divididos.

TEMAS	AULAS
O QUE CONHECEM?	I - Anime II – Debate III – Pesquisa na sala de informática IV – Quiz
SENSIBILIZAÇÃO	I – Reconhecimento do espaço (escola em geral; quadra) II – Visita de uma pessoa com deficiência visual III – Manuseio de objetos (vendados) IV – Ingestão de frutas (vendados) V – Filme VI – Mapa conceitual do filme VII – Cabra Cega
FUTEBOL DE CINCO ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS	I – Jogo do Oprimido (alguns vendados) II – Futsal com diferentes características (vendados, amarrados e livres) III – Pebolim Humano (alguns vendados) IV – Futebol de Cinco com regras oficiais

Quadro 1 – Temas desenvolvidos nas aulas

Fonte: As autoras (2020)

Ressaltamos que durante este período inicial, percebemos o estranhamento da turma quanto a forma em que as aulas estavam sendo ministradas, uma vez que havia pouca semelhança com as experiências anteriores vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar. Estes estranhamentos foram expressados através de constantes questionamentos de quando a turma iria para a quadra poliesportivas, ou ainda questionamentos de quando ocorreria a “aula livre”.

Na busca de criar uma cultura de reflexão, nos momentos iniciais e finais das intervenções, eram utilizados aproximadamente dez (10) minutos do tempo total das aulas para debater sobre as situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem do Futebol de Cinco, buscando estabelecer junto aos escolares as aproximações e distanciamentos em sua vida cotidiana, para além da quadra poliesportiva. Nesses momentos, surgiram diversas temáticas, como a relação midiática e as desigualdades entre os tipos de futebol, percepções acerca da pessoa com deficiência, espaço de prática na sociedade para os diferentes tipos de pessoa, bem como, barreiras arquitetônicas no bairro, que inviabilizavam o acesso da pessoa com deficiência.

5 | AVALIAÇÃO

As avaliações ocorreram de forma processual, através do engajamento nas atividades e evolução dos questionamentos da turma, bem como, portfólios escritos acerca das percepções dos mesmos, perante determinadas atividades, além de uma avaliação escrita, elaborada por nós e aplicada pela professora regente, a qual, solicitava que os escolares

relacionassem as regras e outras características do Futebol de Cinco, com as situações cotidianas. Para atribuir nota nesta última avaliação escrita, foi considerada as características levantadas por eles, bem como as relações, construídas de forma crítica.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta etapa, muitas reflexões surgiram acerca da prática pedagógica, bem como as relações presentes no âmbito escolar. Durante nossas intervenções, foi possível observar um distanciamento entre o rótulo que a turma recebeu dos demais profissionais da escola e do real comportamento e interação nas aulas.

Em nossa compreensão, através da nossa proximidade com os escolares, conseguimos estabelecer relações sinceras com eles. Em nossas aulas, sempre foi frisado a importância das vivências e percepções deles e que a voz deles possuem o mesmo peso da nossa, uma vez que argumentassem de forma coletiva e organizada. Para fortalecer esse reconhecimento de grupo, de coletivo e sujeito atuante no processo, foram feitas rodas de conversas nos inícios e fins das aulas. As rodas possuem múltiplas finalidades, entre elas, o resgate de aulas anteriores, evidenciando um fio condutor entre as intervenções, bem como, momentos de questionamentos e reflexões acerca das situações das aulas e para além dessas. Outro reflexo que atribuímos a esta relação, foi que ao longo do tempo os escolares pararam de perguntar sobre a aula livre, entranhando a proposta e contribuindo para o melhor desenvolvimento da mesma.

Em relação ao tema escolhido, identificamos que este foi o fator resultante para que os objetivos traçados anteriormente pudessem ser contemplados, como demonstrar sensibilidade acerca da inclusão, bem como se reconhecerem enquanto grupo, e enxergar as potencialidades de todos, uma vez que, com a ausência do estímulo visual, as dificuldades e potencialidades equilibravam-se.

Por fim, evidenciamos que a experiência de prática docente realizada vinculada à disciplina de Estágio Supervisionado, abarcou significativamente as nossas trajetórias, tanto profissional quanto pessoal, uma vez que são nesses momentos que temos a oportunidade de experimentar e nos reconhecer enquanto futuras professoras, influenciando, gerando e fomentando nas futuras gerações visões de mundo e de sociedade que consigam enxergar e compreender que cada sujeito possui suas particularidades e individualidades, possibilitando que sejamos cada vez mais diferentes e singulares da forma que somos.

REFERÊNCIAS

ADAMOLI, A. N. **Atividade física adaptada e a deficiência visual**: o papel da educação física nesse contexto. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada. Pelotas: UFPel, 2003. p. 33-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**; Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Comitê Paralímpico. **Futebol de 5**. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/50/futebol-de-5>.

CARDOSO, Carlos Luis *et al.* **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998. 24-25 p.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação Física e Esporte Adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p.27-42, maio 2004.

DAMAZIO, Marcia da Silva; BRUZI, Alessandro Teodoro. **Educação Inclusiva e o papel da Educação Física no contexto escolar**. Revista Ramal de Ideias, Rio Branco, v. 1, n. 1, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**; Secretaria Municipal de Educação, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

SOUZA, J. V.; COSTA, M. P. R.; DUARTE, E. **Atividades aquáticas para crianças com necessidades especiais: possibilidades para a inclusão social**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 272-281.

EFEITOS DO EXERCÍCIO FÍSICO EM INDIVÍDUOS COM LOMBALGIA CRÔNICA

Data de submissão: 03/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Danielli Rabello de Souza

Centro Universitário das Faculdades Associadas
de Ensino (UNIFAE)

São João da Boa Vista – SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8070423507009072>

RESUMO: Justificativa: A dor lombar crônica é considerada um problema de saúde pública por atingir de 80% a 90% da população geral em algum momento da vida e em especial a população economicamente ativa, gerando prejuízos funcionais, sociais e psicológicos. O objetivo do estudo foi selecionar diferentes formas de tratamento para a lombalgia crônica e verificar os efeitos do exercício físico nos indivíduos acometidos em forma de revisão bibliográfica. Conteúdo: O artigo descreve a definição e classificação da lombalgia, e há informações quanto a sua incidência, os mecanismos que levam ao acometimento e os principais métodos de intervenção para o tratamento e controle da dor lombar crônica. Conclusões: Ainda não há evidências que apontem para um único método ou protocolo de exercícios a ser utilizado, porém todos os estudos apontam que o exercício promove melhora da dor. Entre os métodos analisados se

destacam os programas de orientação postural e consciência corporal e os exercícios de fortalecimento, resistência muscular localizada, flexibilidade, mobilidade e alongamento dos músculos responsáveis pela estabilização da coluna lombar.

PALAVRAS-CHAVE: Dor lombar, lombalgia, lombalgia crônica, exercício, tratamento.

EFFECTS OF PHYSICAL EXERCISE IN INDIVIDUALS WITH CHRONIC LOW BACK PAIN

ABSTRACT: Background: Chronic low back pain is considered a public health problem by reaching 80% to 90% of the general population at some point in life and in particular the economically active population, generating functional, social and psychological impairments. The aim of this study was to select different forms of treatment for chronic low back pain and to verify the effects of physical exercise on individuals affected in the form of bibliographic review. Contents: The article describes the definition and classification of low back pain, and there is information about its incidence, the mechanisms that lead to the involvement and the main methods of intervention for the treatment and control of chronic backache. Conclusions: There is still no evidence that points to a single exercise method or protocol to be used, but all studies indicate

that exercise promotes pain improvement. Among the methods analyzed are the programs of postural orientation and body consciousness and the exercises of strengthening, localized muscular endurance, flexibility, mobility and stretching of the muscles responsible for the stabilization of Lumbar spine.

KEYWORDS: Low back pain, LBP, chronic LBP, exercise, treatment.

1 | INTRODUÇÃO

A dor lombar crônica é um processo doloroso que acomete a região lombar, e é definido como crônico quando perdura por mais de seis meses. (BRAGA et. al, 2012).

As causas são de origem multifatorial e podem ser classificadas como específicas, quando o fator responsável pela dor é pontualmente identificado, ou inespecíficas, quando o fator etiológico é desconhecido. (BOTTAMEDI et. al., 2016).

Estima-se que a lombalgia pode atingir de 80% a 90% da população geral em algum momento da vida, com prevalência anual de 15% a 45% em indivíduos ativo e mais recorrente em mulheres. (ADORNO, 2013; BRINGAS, 2017).

A dor lombar crônica é um problema de grande impacto na qualidade de vida do indivíduo e pode gerar sérios problemas fisiológicos, psicológicos e sociais. E, por ser altamente incapacitante e responsável por grande parte dos números de afastamento e pela procura dos serviços de saúde, a dor lombar é considerada um problema de saúde pública e deve ser manejada, tratada e controlada de maneira efetiva. (STEFANE et. al, 2013).

Tendo isso em vista, o objetivo do presente estudo foi analisar, pontuar e descrever, por intermédio de uma revisão bibliográfica, protocolos de exercícios e demais formas de tratamento que visam minimizar a incidência de dor lombar crônica e sua recorrência.

2 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram consultadas as bases de dados eletrônicas: Medline, Scielo e Elsevier através do portal de periódicos do CAPES (www.periodicos.capes.gov.br). As delimitações de busca foram os artigos publicados em periódicos e coleções em português e inglês, entre os anos de 2008 e 2018 e que abrangessem o tema dor lombar e exercício, com destaque para o uso do fortalecimento de estabilizadores. Entre os descritores de busca, foram utilizadas as palavras chave: dor lombar, lombalgia, dor lombar postural, síndrome da dor miofascial, estabilizadores lombares, exercício, fortalecimento.

Através dos descritores, foram encontrados 921 artigos, e desses, 858 foram excluídos com base na leitura do título ou resumo por não apresentar relação com o tema proposto. Totalizando, portanto 63 artigos na primeira seleção (Tabela 1).

Em seguida, os artigos potencialmente elegíveis foram lidos completamente, onde foram

critérios selecionados 17 artigos para compor o referencial desta revisão, e, além desses, também foram utilizadas 5 referências de livros com tema pertinente à pesquisa.

EQUAÇÃO DE BUSCA	CAPEs (SCIELO, MEDLINE/PUBMED, ELSEVIER)	EXCLUÍDOS (NÃO HÁ RELAÇÃO)	DATA E HORA
“dor lombar AND fortalecimento”	29	20	27/11/2018 13h26
“exercício AND fortalecimento lombar”.	15	14	27/11/2018 14h23
“estabilizadores lombares AND fortalecimento”	4	3	27/11/2018 14h40
“síndrome da dor miofascial AND lombalgia”	5	5	27/11/2018 14h46
“dor lombar postural”	56	39	27/11/2018 14h53
“dor lombar”	585	561	27/11/2018 15h40
“lombalgia”	227	212	28/11/2018 14h38
TOTAL:	921	858	UTILIZADOS: 63

Tabela 1. Artigos encontrados por equação de busca.

3 | DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

3.1 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS DA COLUNA LOMBAR

A coluna lombar se constitui das vértebras L1 à L5, localizadas abaixo das vértebras torácicas (T1-T12) e acima das vértebras sacrais (S1-S5). Assim como as demais vértebras que formam a coluna vertebral, a coluna lombar é dividida em pilares anterior e posterior, cada um com suas características e funcionalidades específicas. O pilar anterior é formado pelos corpos vertebrais, e discos intervertebrais, e sua principal função é sustentar o peso do corpo e absorver impacto. Enquanto isso, o pilar posterior, se constitui de processos e facetas articulares, alavancas ósseas, processos transversos e o processo espinhoso, que em conjunto com músculos superficiais e profundos, atuam na produção e controle de movimentos para flexão, extensão, rotação e inclinação lateral e também para promover a estabilidade da coluna vertebral. (OGILVIE, 1994 apud KISNER e COLBY; 2016).

A curvatura lombar se forma de maneira secundária as demais curvas da coluna

vertebral e surge no momento em que o indivíduo, ainda bebê, deixa a fase de quadrupedia e passa a andar, sustentando uma postura vertical. Assim, a formação da curva lombar, com convexidade anterior, é necessária para a sustentação do peso corporal e das sobrecargas musculares impostas sobre a coluna durante a infância. (BIENFAIT, 2000).

Ao se observar a postura bípede, é importante compreender a influência da ação da gravidade e do centro de massa corporal sobre a coluna vertebral. Segundo SILVA, 2015, o mesmo, se localiza sobre a segunda vértebra sacral quando em posição anatômica, porém pode mudar de posição conforme os movimentos do corpo. Essa ação da gravidade gera grande sobrecarga axial, e acentua as demais sobrecargas que agem sobre a coluna, entre elas o peso corporal, a tensão nos ligamentos vertebrais e nos músculos circundantes, a pressão intra-abdominal e outros tipos de carga que o indivíduo venha a segurar e/ou transportar. (RUMAQUELLA, 2009).

Também é importante dizer que as vértebras da coluna lombar, apresentam maior dimensão em relação as vértebras das demais curvaturas da coluna. Isso se deve, ao fato de que as forças compressivas aumentam progressivamente da região cervical para a lombar, de modo que em torno de 80% do peso corporal do indivíduo, é sustentado pela vértebra L5. (VILELA et. al., 2011).

Portanto, para que a coluna lombar suporte tamanha sobrecarga sobre a qual é imposta, uma intrincada rede de músculos superficiais e profundos se faz necessário para promover a correta estabilização do segmento lombar. Entre a musculatura superficial se destacam o reto abdominal, oblíquo externo e interno, porção lateral do quadrado lombar, eretores da espinha e íliopsoas, que atuam como cabos de sustentação que respondem às sobrecargas externas impostas ao tronco. E, entre os músculos profundos que tem inserção direta nos segmentos vertebrais dessa região, temos: transverso do abdome, multifídeos, porção profunda do quadrado lombar e rotadores profundos, que realizam a função de estabilizar os segmentos vertebrais individualmente. (KISNER e COLBY, 2016).

3.2 CARACTERÍSTICAS DA DOR LOMBAR CRÔNICA

A lombalgia é caracterizada como um processo doloroso que acomete a região lombar, e é definido como crônico quando perdura por mais de seis meses, podendo ou não estar associada a outras patologias e disfunções musculoesqueléticas que ocasionam dor contínua ou recorrente (BRAGA et. al, 2012).

As causas que apresentam origem multifatorial podem ser classificadas como específicas, quando o fator que provoca dor é precisamente identificado, ou inespecíficas, quando não existe um fator etiológico conhecido. (BOTTAMEDI et. al., 2016). Entre as principais causas atreladas à dor lombar, MALTA, et. al, 2016, destaca às alterações anatômicas e fisiológicas, entre as quais se encontram os desgastes em componentes ósseos e musculares que sustentam a coluna, gestação, processos inflamatórios e degenerativos como hérnias

de disco e protrusões, deficiência congênita e/ou desvios da coluna como hiperlordose e hipercifose, encurtamentos e fraqueza muscular, além das causas externas, onde pode-se associar acidentes de trânsito, quedas e outros. Além disso, FURTADO, et. al, 2014 e GARBI, et. al, 2014, citam mais alguns fatores como as alterações biomecânicas na coluna vertebral e sobrecarga mecânica devido ao trabalho físico exaustivo, movimentos repetitivos, carregar/levantar objetos pesados, bem como a permanência em posturas inadequadas devido às características ergonômicas, alterações psicossociais e sociodemográficas, tabagismo, obesidade e inatividade física como importantes fatores que podem desencadear o surgimento da lombalgia.

Diversos autores afirmam que a dor lombar, gera grande impacto na qualidade de vida do paciente, promovendo prejuízos na capacidade funcional, alterações nas atividades de lazer e no convívio familiar, levando a problemas emocionais como depressão, ansiedade e falta de esperança. Além disso, há altíssimos custos sociais e econômicos e deve ser considerado um problema de saúde pública, pois quando em tratamento exige grande demanda de serviços de saúde, e por ser altamente incapacitante pode aumentar o absenteísmo, sendo responsável por 28% do número de afastamentos nas empresas e por significativo número de aposentadorias prematuro. (JORGE e JORGE, 2011; STEFANE et. al, 2013; GARBI, et. al, 2014; FURTADO, et. al, 2014; MALTA, et. al, 2016).

Estima-se que 80% das alterações musculoesqueléticas que causam dor na coluna vertebral, acometem a região lombar e que a lombalgia é uma condição que pode atingir de 80% a 90% da população geral em algum momento da vida, com prevalência anual de 15% a 45% em indivíduos ativo e mais recorrente em mulheres. Contudo, esses dados podem estar subestimados, tendo em vista que, menos de 60% dos indivíduos que apresentam dor lombar procuram por algum tipo de tratamento e que um diagnóstico etiológico só é possível e preciso em 10% a 20% dos casos de lombalgia. (ADORNO, 2013; BOTTAMEDI et. al., 2016; BRINGAS, 2017).

A avaliação diagnóstica dos casos de lombalgia é de suma importância para direcionar a forma de tratamento mais adequada, e pode ser feita por intermédio de anamnese e histórico do paciente, exames e avaliações físicas, associada à análise clínica de um médico por meio de exames de imagem como radiografia, ressonância magnética e tomografia computadorizada. (HALL e BRODY, 2012).

Entre as formas gerais de tratamento para lombalgia, destacam-se o uso de exercícios terapêuticos devido a sua eficiência na redução da dor e melhora da função; programas de estabilização com ênfase para os músculos estabilizadores do tronco em diferentes posturas associadas à dor; e os programas de exercício físico, por ser um método de baixo custo, não invasivo, e promover mudanças fisiológicas na estrutura e densidade muscular, agindo indiretamente na dor musculoesquelética devido a melhora do humor, equilíbrio, aquisição de habilidades e aumento do senso de controle e de auto eficácia. Também são citados os programas de fisioterapia (termo terapia quente, eletroterapia e massagem) e a prescrição

de medicamentos tendo em vista o efeito analgésico e controle da dor. (PINHEIRO et. al 2011; ADORNO, 2013).

3.3 MÉTODOS DE TRATAMENTO E CONTROLE DA DOR LOMBAR CRÔNICA

Diversos estudos têm investigado os benefícios da prática orientada do exercício físico na prevenção e redução da dor lombar crônica e incapacidade funcional decorrente do quadro doloroso, além do seu efeito quanto à recorrência da dor. Geralmente, os programas de exercícios aplicados envolvem orientações cinesiológicas e posturais aos indivíduos, técnicas de alongamento, e fortalecimento muscular com atenção especial aos músculos profundos do tronco, transversos abdominais e multifídeos (LIZIER et. al., 2012; RACHED et. al., 2012).

Em sua revisão, FERREIRA et. al., (2013), ao analisar 6 ensaios clínicos, observou que um programa de exercícios para controle motor (ECM), desenvolvido pelos pesquisadores com o objetivo de melhorar o controle muscular do tronco e dar suporte mecânico à coluna espinal, foi eficiente para a redução da dor, melhora funcional e qualidade de vida, mesmo não apresentando diferença entre as outras formas de tratamento, mas foi superior em reduzir o índice de recorrências, podendo ser indicado como parte do tratamento para lombalgia aguda e crônica.

Na pesquisa de ADORNO, (2013), foi realizada a comparação entre o método Isostretching, que envolve exercícios de alongamento com contração muscular isométrica, realizado 2 vezes por semana durante 3 meses; o método de RPG (reeducação postural global), onde utiliza-se a manutenção de posturas por um período de tempo com progressão, realizado 1 vez por semana durante 3 meses e a associação dos dois métodos Isostretching junto com o RPG, de forma que o Isostretching foi realizado 2 vezes por semana e o RPG 1 vez por semana durante 3 meses. Ao final do estudo, ao comparar os grupos, todos os métodos apresentaram melhora da dor lombar e qualidade de vida, sendo mais eficiente com a associação das duas técnicas. Entretanto após dois meses de acompanhamento o método RPG foi superior para a diminuição da dor e em relação à qualidade de vida o Isostretching apresentou melhores resultados.

Em outro estudo, SOARES et. al., (2016), comparou os efeitos do programa Escola da postura (PEP) e Reeducação postural global (RPG) sobre os níveis de dor e amplitude de movimento em indivíduos com lombalgia. Os métodos foram aplicados de forma intercalada, durante 10 semanas, duas vezes por semana. No método PEP, as aulas eram realizadas em grupo onde os participantes recebiam orientações funcionais e estruturais da coluna e em seguida realizavam exercícios de conscientização diafragmática, alongamento e exercícios dinâmicos de fortalecimento. Enquanto no método RPG, as sessões foram individuais, e os procedimentos foram padronizados, de forma que se realizou a mesma postura em todas as sessões com progressão da mesma até o limite de cada paciente. Os autores concluíram que

ambos os métodos foram eficientes para a redução da dor lombar e melhora na amplitude de movimento, não havendo diferenças entre eles.

BOTTAMEDY et. al. 2016, também quis investigar os efeitos de um programa de orientações associado aos exercícios de estabilização, então, comparou os efeitos de um programa de tratamento para dor lombar crônica baseado em princípios de estabilização segmentar e na escola de coluna, onde 25 pacientes com dor lombar crônica, de ambos os sexos foram divididos em grupo estabilização segmentar (ES) onde se realizou exercícios de estabilização com ênfase para os músculos profundos do tronco inferior, como o transverso do abdome e multífidus; e grupo estabilização segmentar junto com o método escola de coluna (ES+EC) que além de participarem do programa de exercícios, tiveram orientações básicas sobre anatomia e biomecânica da coluna vertebral. Todos foram avaliados quanto ao nível de capacidade funcional, flexibilidade, mobilidade e percepção da intensidade de dor e realizaram o total de 16 sessões, divididas 2 vezes por semana durante 8 semanas. Ao final observou-se melhora significativa em todas as variáveis controladas no estudo, não havendo diferenças entre os métodos analisados e os autores do estudo concluíram que os benefícios foram decorrentes da ES e que a EC não trouxe ganhos adicionais.

No trabalho de FERREIRA e NAVEGA (2010), os autores também buscaram avaliar e verificar a influência de um programa de orientações como o “Escola da Postura”, na qualidade de vida e incapacidades de sujeitos acometidos por lombalgia crônica a pelo menos 6 meses. O programa consistiu em 5 encontros onde foram ministradas aulas de capacitação teórico-práticas tendo como base teórica temas pertinentes à anatomia, cinesiologia e biomecânica da coluna, bem como desvios posturais e prevenção da lombalgia propriamente dita, e na prática, foi trabalhado a manutenção de posturas adequadas nas atividades de vida diária, além de orientações de como realizar alongamentos e exercícios de fortalecimento muscular. Uma semana após o encerramento do estudo, os grupos foram reavaliados e observou-se influência positiva do programa aplicado, de modo que foi capaz de melhorar a qualidade de vida e capacidade funcional dos participantes.

Já no estudo de FREITAS, (2011), o autor investigou os efeitos da cinesioterapia laboral em portadores de lombalgia ocupacional que trabalhavam sentados. Os participantes da pesquisa ingressaram num programa de 10 sessões de cinesioterapia laboral com duração de 10 minutos cada sessão, realizada duas vezes por semana, durante 5 semanas. Onde foi aplicado um protocolo de exercícios terapêuticos adaptados ao ambiente de trabalho, com o objetivo de promover flexibilidade dos músculos extensores lombares e dos músculos da cadeia posterior dos membros inferiores, além da ativação do abdome e assoalho pélvico, responsáveis pela estabilização lombar. Ao final, os resultados demonstraram que a cinesioterapia laboral melhorou a dor lombar, diminuindo sua intensidade, melhorando a capacidade funcional dos músculos estabilizadores do tronco e a amplitude de movimento articular. O que reforça a importância da realização de pausas ativas durante a jornada de trabalho para a realização de exercícios que permitem diminuir a incidência de dor.

ESTUDO	MÉTODO	RESULTADOS
FERREIRA et. al., (2013)	Programa de exercícios para controle motor.	Melhora funcional, da dor e qualidade de vida. Superior em reduzir recorrências, mesmo não apresentando diferenças entre outras formas de tratamento.
ADORNO, (2013)	Comparação entre o método Isostretching, o método de RPG e a associação dos dois métodos.	Todos os métodos apresentaram melhora da dor lombar e qualidade de vida, sendo mais eficiente com a associação das duas técnicas.
SOARES et. al., (2016)	Comparação entre o método Escola da postura (PEP) e Reeducação postural global (RPG).	Ambos os métodos foram eficientes para a redução da dor lombar e melhora na amplitude de movimento, não havendo diferenças entre eles.
BOTTAMEDY et. al. (2016)	Comparação entre os princípios da Estabilização segmentar (ES), da Escola de coluna (EC) e a associação dos dois.	Houve melhora funcional, de flexibilidade, mobilidade e percepção da intensidade de dor. Não houve diferenças entre os grupos.
FERREIRA e NAVEGA (2010)	Programa de orientações “Escola da Postura”.	Melhora da qualidade de vida e capacidade funcional dos participantes.
FREITAS, (2011)	Cinesioterapia laboral.	Melhora da dor lombar, e sua intensidade, da capacidade funcional e da amplitude de movimento.

Tabela 2. Características dos estudos incluídos.

Nos estudos citados, é possível observar que embora existam diversos métodos a serem utilizados no tratamento e controle da dor lombar crônica. Alguns utilizam mais do alongamento como o RPG, outro associa os exercícios de alongamento aos de força isométrica e ativação muscular onde o objetivo é tanto alongar como ativar os músculos alvos como o Isostretching e a Cinesioterapia laboral, e vemos também os exercícios específicos de fortalecimento como no princípio de Estabilização segmentar e os exercícios de controle motor.

No entanto, todos apresentam semelhanças entre si, onde um dos fatores mais notórios é o uso de técnicas e exercícios com o objetivo principal de ativar, fortalecer, mobilizar e melhorar a flexibilidade das articulações e músculos superficiais e profundos que envolvem a coluna, e que se fazem necessários para promover a correta estabilização do segmento

lombar.

Além disso, nas pesquisas citadas também é observado a importância de orientações relacionadas à manutenção da postura e biomecânica da coluna vertebral como foi realizado na Escola da Postura e Escola de coluna. Onde se preconiza a ideia de que o comportamento postural como sendo um dos fatores que pode desencadear a lombalgia, e deve, portanto, ser educado para que assim, venha a diminuir a incidência de dor bem como a recorrência da mesma.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os estudos analisados, vemos que os fatores que podem desenvolver a dor lombar crônica, são de origem multifatorial e que seu tratamento e controle requerem técnicas e métodos adequados. No entanto, na literatura são encontrados diversos métodos diferentes e até mesmo a associação de vários deles em um mesmo grupo. Sendo assim, ainda não há evidências contundentes que apontem um único método ou protocolo de exercícios com superioridade ou eficiência sobre outro tipo de tratamento, porém todos os estudos apontam que por intermédio do exercício há melhora da dor, e os autores, em sua maioria, optam pelo tratamento através dos programas de orientação postural e consciência corporal e pelos exercícios de fortalecimento, resistência muscular localizada, trabalho de flexibilidade, mobilidade e alongamento dos músculos responsáveis pela estabilização da coluna lombar tendo em vista a melhora na amplitude de movimento, capacidade funcional, e qualidade de vida dos indivíduos acometidos.

É importante enaltecer as pesquisas que se comprometem a estudar os fatores ligados à lombalgia, tendo em vista o tamanho impacto que o problema pode causar, e por ser considerado um problema de saúde pública. Sendo assim, se faz necessário aprofundar em mais pesquisas e os futuros estudos poderão desvendar outros aspectos relacionados à dor lombar crônica, sua influência e novos protocolos de tratamento e controle de dor para a população.

REFERÊNCIAS

ADORNO MLGR, BRASIL-NETO JP. **Avaliação da qualidade de vida com o instrumento SF-36 em lombalgia crônica.** Acta Ortop Bras. [online]. 2013;21(4):202-7.

BIENFAIT, M. **As Bases da Fisiologia da Terapia Manual.** Tradução: Angela Santos. São Paulo: Summus, 2000, p. 64.

BOTTAMEDI X, RAMOS JS, ARINS MR, MURARA N, WOELLNER SS, SOARES AV. **Programa de tratamento para dor lombar crônica baseado nos princípios da Estabilização Segmentar e na Escola de Coluna.** Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. 2016;14(3):206-13.

BRAGA AB, RODRIGUES ACMA, LIMA GVMP, MELO LR, CARVALHO AR, BERTOLINI GRF, **Comparação do equilíbrio postural estático entre sujeitos saudáveis e lombálgicos.** Acta Ortop Bras. [online]. 2012;21(4): 210-2.

BRINGAS, Tania InésNavas, et. al **Crenças de medo e evitação aumentam a percepção de dor e incapacidade em mexicanos com lombalgia crônica,** Rev. Bras. Reumatol. São Paulo, v.57, n.4, p. 306-310, Jul. 2017.

FERREIRA, Lucas Lima; COSTALONGA, Regiane Rocha; VALENTI, Vitor Engrácia. **Terapia com exercício físico na dor lombar.** Rev. dor, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 307-310, 2013.

FERREIRA, Mariana Simões; NAVEGA, Marcelo Tavella. **Efeitos de um programa de orientação para adultos com lombalgia.** Acta Ortopédica Brasileira São Paulo, v. 18, n. 3, p. 127-131, 2010.

FREITAS, Kate Paloma Nascimento et al. **Lombalgia ocupacional e a postura sentada: efeitos da cinesioterapia laboral.** Rev. dor, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 308-313, Dec. 2011.

FURTADO, Rita Neli Vilar et al. **Dor lombar inespecífica em adultos jovens: fatores de risco associados.** Rev. Bras. Reumatol., São Paulo, v. 54, n. 5, p. 371-377, out. 2014..

GARBI, M.; HORTENSE, P.; GOMEZ, R.; SILVA, T.; CASTANHO, A.; SOUSA, F. **Intensidade de dor, incapacidade e depressão em indivíduos com dor lombar crônica.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 22, n. 4, p. 569-575, 1 jul. 2014.

HALL, C. M.; BRODY, L. T. **Exercício terapêutico: na busca da função.** 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 3ªed, p.1339, 2012.

JORGE, Rômulo Moura; JORGE, Bruno Moura. **Simulação em lombalgia: diagnóstico e prevalência.** Acta ortop. bras. São Paulo, v. 19, n. 4, p. 181-183, 2011.

KISNER, C.; COLBY, L. A. **Exercícios Terapêuticos: fundamentos e técnicas.** pg. 410 e 417, 6ª Edição, Barueri, SP, Editora Manole, 2016.

LIZIER, Daniele Tatiane; PEREZ, Marcelo Vaz; SAKATA, Rioko Kimiko. **Exercícios para tratamento de lombalgia inespecífica.** Rev. Bras. Anestesiol., Campinas, v. 62, n. 6, p. 842-846, Dec. 2012.

MALTA DC, OLIVEIRA MM, ANDRADE SSSA, CAIAFFA WT, SOUZA MFM, BERNAL RTI. **Fatores associados a dor crônica na coluna em adultos no Brasil.** RevSaude Publica. 2017;51 Supl 1:9s.

SOARES P., Cabral V., Mendes M., Vieira R., Avolio G. e Gomes de Souza Vale R. **Efeitos do Programa Escola de Postura e Reeducação Postural Global sobre a amplitude de movimento e níveis de dor em pacientes com lombalgia crônica.** Revista Andaluza de Medicina del Deporte, 2016; 9(1); 23-28.

PINHEIRO, João et al, **Dor Lombar Crônica Inespecífica e Função: Estudo Clínico no Âmbito de uma Consulta de Medicina Física e de Reabilitação Lombalgia Crônica,** Acta Med Port. 2011; 24(S2), p.287-292.

RACHED, R., Rosa, C., Alfieri, F., Amaro, S., Nogueira, B., Dotta, L., Imamura, M. e Battistella, L. 2012. **Lombalgia inespecífica crônica: reabilitação.** Acta Fisiátrica. 19, 2 (jun. 2012), 99-113.

RUMAQUELLA, Milena Roque. **Postura de trabalho relacionada com as dores na coluna vertebral em trabalhadores de uma indústria de alimentos: estudo de caso.** 2009. 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2009.

SILVA, Valeria Regina **Cinesiologia e biomecânica** Rio de Janeiro: 1ª edição, SESES, p. 22, 2015.

STEFANE, Thais et al. **Dor lombar crônica: intensidade da dor, incapacidade e qualidade de vida.** Acta paul. enferm. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 14 a 20 de 2013.

VILELA JUNIOR, G.B., HAUSER, M.W. YAGNONE FILHO D, OLIVEIRA, A.L.. **CINESIOLOGIA.** Ponta Grossa - PR: Editora UEPG. 2011. p.70.

CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 05/06/2020

Morgania Euzebio Ricardo

Egressa do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense–UNESC/Criciúma/SC. E-mail: morgania4071@unesc.net.

Robinalva Borges Ferreira

Professora Doutora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC/Criciúma/SC. E-mail: rfe@unesc.net.

RESUMO: O presente estudo objetivou analisar a contribuição do estágio curricular obrigatório no processo de formação dos acadêmicos do curso de Bacharelado em uma ICES, bem como evidenciar suas contribuições, facilidades e dificuldades na percepção de acadêmicos e docentes, ao longo do curso. A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação do questionário elaborado no *google forms*, o qual foi encaminhado para 75 acadêmicos matriculados nas quatro disciplinas de estágio e sete docentes de estágio. Um total de 40 voluntários participaram da pesquisa (33 acadêmicos e 7 docentes). Com os resultados analisados evidenciamos: quanto ao grau de importância do estágio na formação que a maioria dos acadêmicos consideram que contribui de forma parcial, enquanto a maioria dos professores considera muito importante.

Quanto ao o que foi significativo durante a realização do estágio obrigatório, os acadêmicos citaram as experiências profissionais em diversas modalidades, aplicação da teoria no mercado de trabalho, aprendizado e o contato com a realidade. Os docentes destacaram que muitos acadêmicos recebem elogios em suas atuações. No que se refere às dificuldades agrupamos em três blocos: quanto aos docentes; quanto aos acadêmicos e quanto à estrutura do estágio, com as seguintes evidências: visitas não realizadas, local de campo de estágio/ distância, horários, falta de profissionais com CREF, carga horária elevada, tempo para atuação, preenchimento de documentos no Estágio I e gastos. Das facilidades citadas: a receptividade dos supervisores de campo e a contribuição do estágio para a formação do bacharel em Educação Física. No entanto os pesquisados apresentaram muitas sugestões para a reformulação referentes à estrutura, modalidades/carga horária, atividades na Instituição, acompanhamento do estagiário, avaliações/relatórios/seminários, elaboração de treinos, entre outros. Quanto aos sentimentos que o estágio curricular obrigatório provoca nos acadêmicos estagiários destacaram a insegurança, ansiedade, frustração, e pouco evidenciaram a empolgação, satisfação, e realização durante o estágio. É necessário continuar os estudos acerca da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Obrigatório. Formação Profissional. Educação Física. Bacharelado.

CONTRIBUTION OF CURRICULUM COMPULSORY STAGE FOR TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL

ABSTRACT: This study aimed to analyze the contribution of the compulsory curricular internship in the process of formation of the students of the Bachelor degree in an ICES, as well as to highlight their contributions, facilities and difficulties in the perception of academics and teachers, throughout the course. The field research was conducted by applying the questionnaire elaborated in google forms, which was sent to 75 students enrolled in the four internship disciplines and seven internship teachers. A total of 40 volunteers participated in the survey (33 academics and 7 teachers). With the analyzed results we show: as to the degree of importance of the internship in the formation that the majority of the academics consider that contributes partially, while the majority of the teachers considers very important. As for what was significant during the completion of the required internship, the academics cited professional experiences in various modalities, application of the theory in the labor market, learning and contact with reality. The teachers pointed out that many academics receive praise in their performances. Regarding the difficulties, we grouped into three blocks: regarding teachers; regarding the students and the structure of the internship, with the following evidences: missed visits, internship / distance field location, hours, lack of professionals with CREF, high workload, time to act, filling out documents in Stage I and spending. Of the mentioned facilities: the receptivity of the field supervisors and the contribution of the internship for the formation of the bachelor in Physical Education. However, the respondents presented many suggestions for the reformulation regarding the structure, modalities / workload, activities in the institution, monitoring of the intern, evaluations / reports / seminars, preparation of training, among others. As for the feelings that the compulsory curricular internship provokes in the intern students highlighted the insecurity, anxiety, frustration, and little evidenced the excitement, satisfaction, and accomplishment during the internship. Further studies on the subject are needed.

KEYWORDS: Required. Internship. Professional qualification. Physical Education. Bachelor degree.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio curricular obrigatório no curso de Educação Física Bacharelado, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução N° 7, de 31 de março de 2004, em seu Art. 10 apresenta que a formação do graduado de Bacharel em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares. Isso é de fundamental importância para a formação profissional, uma vez que coloca o acadêmico

frente a frente com a realidade e as dificuldades no campo de trabalho.

O estágio curricular obrigatório como componente curricular, na formação dos profissionais de Educação Física Bacharelado tem como função revisar os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação, contribuir com a construção de conhecimentos, possibilitar a reflexão, confrontação da teoria e prática e proporcionar vivências práticas aos estagiários, ampliando as experiências em diversas áreas nas quais os egressos poderão atuar após a conclusão do curso, bem como contribuir com os profissionais dos campos de atuação, quem sabe levando algum conhecimento novo.

Durante a formação acadêmica de Bacharelado em Educação Física na Universidade Comunitária Catarinense os acadêmicos realizam quatro estágios curriculares obrigatórios, iniciando na 5ª fase e encerrando na 8ª fase.

Segundo a ementa disponível no PPC (2018) do curso estudado, o estágio curricular obrigatório, possui modalidades e cargas horárias definidas, totalizando 342 horas. O estágio I é dividido em duas modalidades, iniciação esportiva e atividades rítmicas com carga horária de 72 horas. O estágio II consiste em três modalidades, iniciação esportiva coletiva, individual e atividades rítmicas sua carga horária é de 90 horas. O terceiro estágio abrange duas modalidades, saúde coletiva com atuação no SUS (Sistema Único de Saúde) e atividades de rendimento esportivo coletivo ou individual, carga horária de 90 horas. O estágio IV consiste em duas modalidades, possibilitando ao acadêmico a opção de escolher uma modalidade desejada, juntamente com rendimento esportivo, totalizando uma carga horária de 90 horas.

A minha vivência e dos colegas que já cursaram e estão cursando a disciplina de estágio obrigatório, gerou reflexões relacionados à estrutura atual do presente estágio, sendo necessário novas observações acerca de melhorar a forma como se desenvolve o estágio obrigatório.

Nesse sentido, emergiu a problemática do estudo: Qual a contribuição do estágio curricular obrigatório na formação do profissional do Bacharel em Educação Física?

E como objetivo geral: Analisar a contribuição do estágio curricular obrigatório na formação do bacharel em Educação Física.

Tendo como objetivos específicos: Identificar facilidades e dificuldades dos acadêmicos do curso de Educação Física Bacharelado na realização o estágio curricular obrigatório; relatar as experiências vivenciadas ao longo do período em que os discentes realizaram as atividades de estágio.

O presente estudo apresenta grande relevância, pois não foram encontradas pesquisas sobre estágio obrigatório do Bacharelado em Educação Física na Universidade, e durante a elaboração do estado do conhecimento evidenciamos poucos estudos voltados para a formação de profissionais da área. Portanto contribuirá significativamente para as reflexões referentes à qualificação da formação do Bacharel em Educação Física.

2 | FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Ministério da Educação propôs as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com a premissa de que a “concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2001, p. 6), a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria, enquanto o bacharelado constitui-se em projeto de curso de formação específica.

Para Nascimento e Rezer (2002), esta proposta traria em seu encadeamento em longo prazo uma fragmentação do conhecimento, porém, a contraponto, uma especialização com maior amplitude, considerando que a especificidade do curso se dá desde o início do processo de formação.

Os autores trazem ao longo do texto, questões pertinentes referentes a essas mudanças no cenário da formação do profissional de Bacharel em Educação Física, tendo que os elementos que fundamentam essa discussão resumem-se à atuação do profissional no mercado de trabalho, no sentido de contribuir nos processos dessa formação para este atendimento específico das demandas de mercado, “Licenciatura: campo escolar; Bacharelado: campo não escolar.” (NASCIMENTO; REZER, 2002, p. 2).

Sobre estas questões, faz-se preponderante a reflexão sobre esses avanços, entendendo a reivindicação por dignidade do mundo do trabalho, permitindo uma emancipação humana, em defesa das conquistas dos trabalhadores (GOLDSCHMIDT, 2016).

Nascimento e Rezer (2002, p. 8) nos apresentam a possibilidade de todos exercerem sua profissão de forma autônoma, assim como:

Maior aprofundamento teórico por parte dos sujeitos que constituem este campo. Acredita-se que não há outra forma de possibilitar a ampliação das perspectivas de intervenção, senão tratar da ampliação das perspectivas de entendimento dos fenômenos que se apresentam no campo da Educação Física e suas relações com o mundo do trabalho. (NASCIMENTO; REZER, 2002, p. 8).

Houve, ao longo desses 18 anos, muitas discussões a respeito do cenário em que o campo da Educação Física brasileira se encontrava e se encontra, possibilitando vez e voz aos sujeitos dessa área no sentido de refletir não apenas sobre as determinações que foram e que são estabelecidas por instâncias superiores, sobre as conquistas pertinentes aos sujeitos que atuam nessa área, bem como avanços e desafios das profissões: professor e profissional de Educação Física (REZER, 2013, p. 203).

A partir deste ponto, foi possível também reconhecer que a formação inicial de um profissional vai além da formação acadêmica, passando por uma experiência de vida, aprendendo a gerir essas competências pessoais no campo de atuação, em que a prática faz parte do desenvolvimento profissional, considerando a formação integral um processo contínuo e multilateral (BOLFER, 2008, p. 61).

Segundo Januário:

Mesmo na formação inicial, onde as competências mais específicas relacionadas com as funções profissionais requeridas pela formação são o foco principal, devemos utilizar todos os recursos para o desenvolvimento do universo das competências pessoais, fornecendo experiências de vida e de formação que possam enriquecer o desenvolvimento, tanto ao nível do currículo formal como do informal. (JANUÁRIO, 2012, p. 24).

Sobre esta formação inicial acadêmica, visando a diferenciação entre o profissional docente de Educação Física e o bacharel, houve a necessidade de uma grade curricular específica, visto as demandas deste novo mercado não escolar das atividades físicas. Com a divisão do segmento e a instituição dos cursos de bacharelado, a formação veio atender a um novo perfil de profissional, que conforme Ghilard (1998, p. 1):

Não está ligado ao ensino regular, mas a uma nova e crescente fatia do mercado constituído por clubes, academias, empresas, condomínios, personal trainers, onde a atuação é direcionada não mais somente em executar habilidades, mas em saber como e porque executar. (GHILARD, 1998, p. 1).

Para Nozaki (2003), a normatização da profissão está fundamentada em justificativas corporativas da reserva de mercado, que desqualificaram a atuação dos considerados leigos que, por vezes, tratavam-se de trabalhadores com formação superior em outras áreas, como dança, artes ou música, ou ainda profissionais com qualificações específicas a partir de seus próprios códigos formadores, capoeira, yoga, artes marciais, entre outros.

Nessa busca pela identidade e legitimidade profissional, compreende-se a profissão não apenas como uma atividade ocupacional, mas um espaço de atuação que exige qualificação técnico-científica que é peculiar a cada campo de atuação.

De acordo com Scherer (2005), a conquista da profissão é a conclusão de um processo de ocupação organizada, que permite ao indivíduo o direito exclusivo de executar um tipo de trabalho. Para tanto, a profissão obedece algumas características primárias, “como: participar de uma formação inicial, construir um conhecimento específico, obter um licenciamento para atuar, participar de uma instituição que regula a intervenção profissional e ter uma autonomia parcial.” (SCHERER, 2005, p.38).

Ainda sobre a formação em Educação Física Bacharelado, os fundamentos que lhe competem estão nas “práticas de habilidades motoras, onde o aspecto essencial é a posse de um corpo de conhecimento para compreender a atividade motora”. (GHILARD, 1998, p. 1, apud MANOEL, 1999, p. 3). Sobretudo, Pellegrini (1998) afirma que a Educação Física como uma profissão deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras.

Assim, as discussões que cercam o campo do Bacharel em Educação Física abrangem

a concepção de uma área de estudo caracterizada “pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade.” (SCHERER, 2005, p. 35-36).

Contudo, para Lacks e Taffarel (2005), a Educação Física tem como característica histórica e essencial o trabalho pedagógico, em que a docência é à base de sua formação, e a ação a gênese do princípio estruturante do conhecimento científico indispensável ao currículo. Compreendendo a docência como ação pedagógica, sendo o cerne da identidade profissional de quem professa a Educação Física.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A história do processo de regulamentação da profissão do Educador Físico teve início nos anos quarenta, onde a Associação dos Professores de Educação Física – APEF’s – fundaram juntas a Federação Brasileira de Professores da Educação Física – FBAPEF, em 1946. Muitas discussões houveram na busca por reconhecimento profissional dos atuantes desta área.

Três fases distintas foram se delineando ao passar dos anos. A primeira referente ao manifesto solicitando respeito e reconhecimento da profissão, entretanto não foi conseguido tantos avanços em relação à reestruturação da área de atuação. Em um segundo momento, na década de oitenta tramitou o projeto de lei para regulamentação da profissão, sendo este vetado pelo Presidente da República. A terceira fase dessa busca por reconhecimento aconteceu com a promulgação do Presidente da República em vigência, aprovada em 01/09/98, publicado no Diário Oficial de 02/09/98.

No dia oito de novembro do mesmo ano a Federação Brasileira das Associações de Profissionais da Educação Física – FBAPEF – nomeou os primeiros membros do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. A posse solene dos primeiros membros do CONFEF foi realizada no dia 10 de janeiro de 1999, na abertura do 14º Congresso Internacional de Educação Física da FIEP, em Foz do Iguaçu-PR, como agradecimento ao apoio da Federação ao Movimento da Regulamentação, cerca de 1.500 congressistas presenciaram este acontecimento histórico.

A partir do CONFEF e da eleição dos Conselheiros Regionais, a partir da Lei n.º 9.696/1998, e a definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas após uma série de audiências pública chamada Resolução CNE/CES n.º 7/2004.

Com base no parecer n.º 058/2004, que definem:

Os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior. (CNE/CES n.º 7/2004, Art. 2º).

O documento apresenta no Art. 3º a Educação Física como área do conhecimento responsável por se dedicar ao estudo e à aplicação do movimento humano, promovendo-o através de diversas modalidades do exercício físico, como da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, entre outras modalidades assim como da gestão de empreendimentos direcionados para a atividade física, recreativos ou esportivos, oportunizando estas práticas.

Nesse viés, o graduado em Educação Física deverá ser preparado para analisar criticamente e para intervir na realidade social, com o objetivo de formar, ampliar e enriquecer culturalmente as pessoas que alcançarem com suas intervenções, promovendo uma transformação em seus estilos de vida, aumentando as possibilidades de adoção da prática do movimento, tornando o indivíduo fisicamente ativo e saudável (DEBUS, 2018).

No Art. 6º, parágrafo 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física há uma listagem de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos graduandos, a fim de construir o perfil acadêmico-profissional. Sendo algumas delas: dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais da Educação Física; tornar-se um pesquisador da realidade social a fim de poder analisar e avaliar criticamente, e intervir nessas realidades através das manifestações e das expressões do movimento humano; participar e coordenar equipes multiprofissionais de discussão e definições sobre políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da segurança, dentre outros; acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, dentre outras competências necessárias ao recém-formado na graduação em Educação Física.

2.2 ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O estágio curricular na formação inicial do bacharel em Educação Física torna-se exigido legalmente a partir das novas DCNs instituídas para o curso, como parte da formação integral do profissional, ampliando a observação e os conhecimentos teóricos que são desenvolvidos em sala de aula, abrangendo para outros espaços da instituição e da prática profissional. O estágio oferece aos acadêmicos a oportunidade de conhecer a realidade da vivência da profissão em todas as suas dimensões e possibilidades, entre elas as instâncias administrativas, os valores que fundamentam a consolidação das áreas, o ambiente físico interno e externo onde as atividades são desenvolvidas, a clientela desse campo de atuação, entre outros conhecimentos pertinentes.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física de uma Universidade Comunitária Catarinense (ICES):

O estágio obrigatório é concebido como um processo educativo, previsto na matriz curricular, que objetiva vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão do seu papel social junto à comunidade. (PPC, 2009, p. 69).

Segundo o PPC (2009), o estágio funciona como um objeto de pesquisa e reflexão-ação sobre possíveis reformulações dos currículos, compreendendo a relação universidade e sociedade, e visa contribuir para uma análise das práticas, proporcionando uma preparação para o mercado profissional. O estágio obrigatório por sua vez, tem regulamentações específicas no que se trata de carga horária de atuação, estando vinculadas às diretrizes curriculares atendendo às especificidades do campo de atuação.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) distribui os estágios obrigatórios em quatro disciplinas, sendo elas:

O estágio I propõe a observação, planejamento e atuação na iniciação esportiva em esportes individuais, coletivos e atividades rítmicas e possui uma carga horária de 72h/a. O estágio II propõe a observação, planejamento e atuação na iniciação esportiva em esportes individuais, coletivos e atividades rítmicas. Observação, planejamento e atuação/co-atuação no rendimento esportivo em esportes individuais e coletivos, atividades rítmicas ou ginástica de academia ou saúde coletiva. Construção de um projeto de iniciação esportiva. A carga horária é de 90 h/a. O estágio III é de observação, planejamento e atuação na iniciação esportiva em esportes individuais, coletivos e atividades rítmicas. Observação, planejamento e atuação/co-atuação no rendimento esportivo em esportes individuais e coletivos, atividades rítmicas ou ginástica de academia ou saúde coletiva. Construção de um projeto de rendimento esportivo ou promoção da saúde. A carga horária é de- 90 h/a. O estágio IV é composto de observação, planejamento e atuação na iniciação esportiva em esportes individuais, coletivos e atividades rítmicas. Observação, planejamento e atuação/co-atuação no rendimento esportivo em atividades rítmicas ou ginástica de academia ou saúde coletiva. Também possui carga horária de 90h/a. (PPC, 2009, p. 69-70).

O PPC contempla ainda a importância da experimentação e vivência do referencial teórico-prático constituído durante o curso, por meio de pesquisa e extensão, onde o acadêmico poderá vivenciar diversas realidades culturais relacionadas ao seu campo de atuação, oportunizando ao discente a compreensão e a interação de sua função social junto à comunidade.

2.3 REGULAMENTAÇÕES DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO

O estágio curricular obrigatório e não obrigatório são compreendidos como parte da ação educativa e formativa no processo de graduação, sendo que o estágio obrigatório deve estar previsto na matriz curricular do curso em questão, conforme descrito no PPC (2009) do curso de graduação em Educação Física – Bacharelado da Instituição pesquisada, cujo objetivo é promover a vivência aos acadêmicos de situações práticas do exercício profissional, levando a compreensão do seu papel social junto à comunidade.

Segundo a Resolução CNE/CES n.º 7/2004, fica estabelecido e conceituado os procedimentos do estágio obrigatório:

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares. § 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. § 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. (CNE/CES nº 7/2004).

Compreende-se então, a partir da Resolução CNE/CES n.º 7/2004, que o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, em que o acadêmico é supervisionado por um profissional habilitado de mesma área de atuação, sendo uma etapa imprescindível para a formação profissional da graduação.

A Lei n.º 11.788/2008 dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. A saber no seu Art. 1º, do Capítulo I, da definição, classificação e relações de estágio:

Art. 1º – Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Já o estágio não obrigatório compreende aquele em que o graduando se propõe a fazer por opção, cuja atividade é remunerada, não sendo requisito para concluir a graduação, e deve ser obrigatoriamente vinculada ao currículo e especificidades da área do curso. Os objetivos do estágio não obrigatório tornam-se os mesmos do estágio obrigatório, sendo eles:

A vivência de situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão de sua função social junto à comunidade e interagindo com ela por meio da experimentação do referencial teórico-prático construído durante o curso, por meio do ensino, pesquisa e extensão. (PPC, 2009).

Para poder efetuar o estágio não obrigatório, o candidato deve estar devidamente matriculado no semestre de início do estágio e nos demais semestres posteriores para que o mesmo possa continuar com sua atividade. O estágio não obrigatório entra ainda no quesito atividades complementares, sendo 120h de estágio efetuado no semestre equivalem às 40h de atividade complementar, devendo ser comprovado através de declaração expedida pelo

órgão competente ou pelo convênio firmado com o Setor de Estágios da Instituição.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa de campo teve caráter transversal, devido a coleta única de dados, e abordagem quanti e qualitativa.

O *locus* da pesquisa foi uma Universidade Comunitária do Extremo Sul Catarinense, com o universo caracterizado pelos acadêmicos e professores do Curso de Educação Física Bacharelado mediante autorização do Coordenador do Curso.

A amostra foi composta pelos acadêmicos matriculados no segundo semestre de 2019, nas disciplinas de Estágio I com 15 acadêmicos, Estágio II com 11 acadêmicos, Estágio III com 23 acadêmicos e IV com 26 acadêmicos, totalizando 75 acadêmicos matriculados na disciplina, e sete professores das respectivas disciplinas, além dos professores que já ministraram em algum período desde a criação do Curso de Educação Física Bacharelado.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, que para Parasuraman (1991, p. 295), um questionário é um apanhado de questões, elaboradas para obter os dados necessários para alcançar os objetivos do projeto. Em geral, os projetos de pesquisa escolhem esta técnica para coleta de dados devida sua importância na pesquisa científica, principalmente nas ciências sociais. Segundo Gil (1999, p.128) o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O questionário foi elaborado no *google forms* sendo um para acadêmicos e outro para professores. O questionário utilizado na presente pesquisa é um questionário adaptado da Tese de Doutorado de Inajara Vargas Ramos, apresentado para o programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (RAMOS, 2013). O período de coleta para acadêmicos foi de 07/10/2019 a 03/11/2019 e para professores de 11/10/2019 a 03/11/2019.

Cabe destacar que o questionário foi enviado para todos os acadêmicos matriculados nas disciplinas de estágio e respondidos pelos que concordar em participar da pesquisa de forma voluntária.

A análise de dados quantitativos foi feita utilizando os resultados do *google forms*, enquanto que para realizar a análise de dados qualitativos utilizamos os pressupostos da Análise Textual Discursiva – ATD, que, conforme Moraes e Galiazzi (2006 apud FERREIRA, 2017, p. 125):

É descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica

e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (GALIAZZI, 2006 apud FERREIRA, 2017, p. 125).

4 | COMPREENSÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos inicialmente a caracterização dos pesquisados, sendo que dos 75 acadêmicos matriculados nas disciplinas de Estágio no segundo semestre de 2019, 33 participaram da pesquisa respondendo o questionário, sendo que dos sete professores de Estágio, todos responderam.

Quanto a idade dos acadêmicos pesquisados, a maioria, 39,4% (13) apresentaram faixa etária entre 21 a 23 anos, 36,4% (12) entre 24 a 30 anos, 15,2% (5) entre 18 e 20 anos e somente 9,1% (3) apresentaram faixa etária acima de 30 anos.

Quanto ao sexo a maioria, 51,5%, (17) são do sexo feminino e 48,5% (16) são do sexo masculino.

A maioria dos pesquisados está matriculada no Estágio IV, 42,4% (14), 30,3% (10) no Estágio III, 15,2% (5) no Estágio II e 9,1% (3) no Estágio I. Somente 3% (1) estavam fazendo mais de um estágio neste semestre.

Em se tratando dos cursos de aperfeiçoamento, extensão ou qualificação realizados pelos pesquisados, a maioria, 69,7% (23) não haviam feito algum curso de aperfeiçoamento, extensão ou qualificação, enquanto 30,3% (10) participaram de alguma atividade.

A maior parte dos acadêmicos 66,7% (22) desempenham atividade profissional concomitante aos estudos, atuando em outras atividades, um trabalha em uma transportadora, um é atleta de futsal e um trabalha como pizzaiolo, enquanto 33,3% (11) da amostra não exerce outra atividade profissional.

Quanto a carga horária diária que disponibilizam para cada uma das atividades que estão na rotina semanal, 63,6% (21) disponibilizam duas horas semanais para estudo, o que consideramos um número ínfimo para uma formação qualificada, apesar de que a maioria está exercendo alguma atividade relacionada ao curso. 21,2% (7) estuda de três a cinco horas semanais, 9,1% (3) acima de 10 horas e 6,1% (2) dedicam seis a 10 horas semanais de estudo.

Se tratando das horas de estágio não obrigatório, 24,2% (8) acadêmicos apontaram ter uma carga horária semanal de 30 horas, o que inviabiliza a realização do estágio obrigatório, tendo em vista que a legislação permite somente 30 horas de estágio curricular obrigatório

e não obrigatório (COLOMBO; BALLÃO, 2014). No entanto a maioria, 75,8% (25) realiza o estágio não obrigatório com a carga horária de 20 horas semanais, atendendo a legislação. Na prática, para que os acadêmicos consigam realizar no mesmo semestre tanto o estágio obrigatório quanto o estágio não obrigatório, os mesmos optam em reduzir carga horária do estágio não obrigatório para que possam realizar as atividades do estágio obrigatório.

Na questão referente ao tipo de benefício e/ou bolsa que auxilie no custeio dos estudos, a maioria dos acadêmicos possui algum tipo de bolsa de estudos, totalizando 54,5% (18) da amostra estudada. Dentre os tipos de bolsas, 30,3% (10) possuem PROUNI, 12,1% (4) possuem o Artigo 170, 6,1% (2) possuem Iniciação Científica, 3% (1) possuem Pravalter, 3% (1) possuem Bolsa família e 3% (1) possuem PMC. Quanto aos acadêmicos que não possuem benefício de bolsa, o valor foi de 45,5% (15) da amostra estudada.

Quanto aos sete docentes pesquisados, 57,2% (4) têm idade acima de 41 anos, 42,8% (3) têm idade entre 36 a 40 anos. Quatro são do sexo feminino e três do sexo masculino.

Seis professores têm a formação acadêmica em licenciatura e bacharelado e apenas uma professora possui formação em licenciatura, sendo que quatro colaram grau entre 1986 a 2004, dois em 2006 e um em 1977, o que evidencia a experiência profissional dos docentes de estágio. Cinco deles colaram grau em uma ICES e dois em outras IES (UFRGS e UFSC).

Quanto à titulação dos docentes quatro tem doutorado, dois possuem mestrado e um docente possui algum tipo de especialização. Três docentes estão na ICES por um período de quatro e sete anos, três acima de 17 anos e um docente por um período de três anos, o que evidencia conhecimento do curso e da Instituição.

Quanto ao tempo de atuação na disciplina de estágio, um docente está acima de 10 anos, dois docentes com tempo de atuação de dois anos e quatro docentes com tempo de atuação de dois a três anos, evidenciando certa rotatividade de professores nos estágios. Cabe destacar que todos os professores participam de atividades relacionadas a formação continuada, o que é extremamente necessário para a docência universitária.

Quatro docentes trabalham fora da Instituição, sendo que um exerce várias atividades relacionados a área, um atuando com dança, um atuando como técnico esportivo e um atuando como professor de Educação Física da rede estadual de ensino. Esses mesmos quatro docentes recebem estagiários no seu campo de atuação profissional, o que é de fundamental importância, pois conseguem analisar a atuação desses acadêmicos no campo de trabalho.

Passamos a descrever os achados da pesquisa iniciando objetivos alcançados. Os objetivos da realização do estágio: cumprir uma legislação educacional, propiciar a aplicação prática de conhecimentos teóricos, ampliar a relação teoria/ prática e discussão na sala de aula, oportunizar o contato com diferentes campos de atuação, preparando para o trabalho, enriquecer o currículo do curso, qualificar a formação profissional. Para os acadêmicos no primeiro objetivo, 40% (13) responderam que concordam e 30% (10) responderam que concordam totalmente. No segundo objetivo, 34% (11) responderam que

concordam parcialmente e 30% (10) responderam que concordam. No terceiro objetivo, 58% (19) responderam que concordam e concordam totalmente e 25% (8) responderam que concordam parcialmente. Quanto aos demais objetivos concordaram parcialmente em sua maioria. Desta forma, percebe-se que os objetivos propostos pelo estágio não parecem estar evidentes para os acadêmicos. Enquanto para os docentes concordaram totalmente com todos os objetivos propostos no estágio.

Quanto ao grau de importância do estágio para os docentes, a maioria 90% (6), atribui que é muito importante, e 10% (1) atribui que é importante. Quanto ao grau de importância do estágio para os acadêmicos, 45,5% (15) consideram parcialmente importante, 12,1% (4) atribuem pouca ou nenhuma importância, 30,3% (10) consideram importante, e 12,1% (4) muito importante. Somado às duas primeiras respostas percebemos que a maioria dos acadêmicos não atribui a importância necessária para o estágio, um componente curricular que qualifica a formação acadêmica. No estudo de Ramos (2013) foram entrevistados acadêmicos do curso de Direito e Enfermagem, que atribuíram muita importância ao estágio, por 78,1% dos acadêmicos de Direito e 79,3% dos acadêmicos de Enfermagem, distinto deste estudo em que 45,5% dos acadêmicos atribuíram pouca importância, quando foi feita a mesma pergunta.

De acordo com Pimenta (1995), os alunos e professores entendem o estágio como uma atividade na qual aborda elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, possibilitando um conhecimento da realidade na qual irão atuar, sendo significativo para ambos.

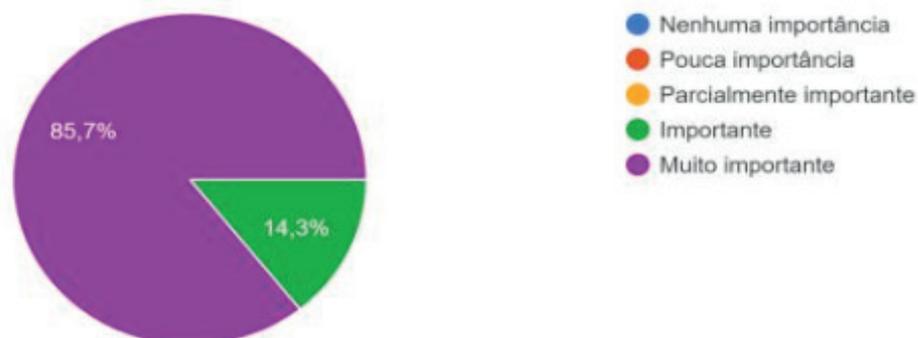
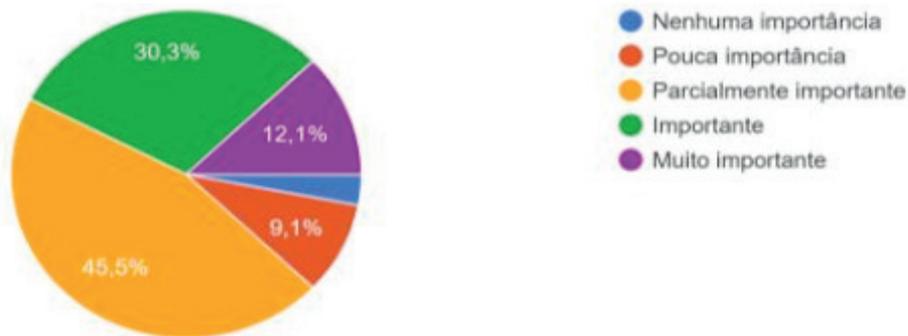


Figura 1 - Importância para acadêmicos Figura 2 - Importância para docentes

Fonte: Das autoras, 2019.

Em relação aos sentimentos que o estágio curricular obrigatório provoca nos acadêmicos estagiários destacaram a insegurança, ansiedade, frustração, e pouco evidenciaram a empolgação, satisfação e realização durante o estágio.

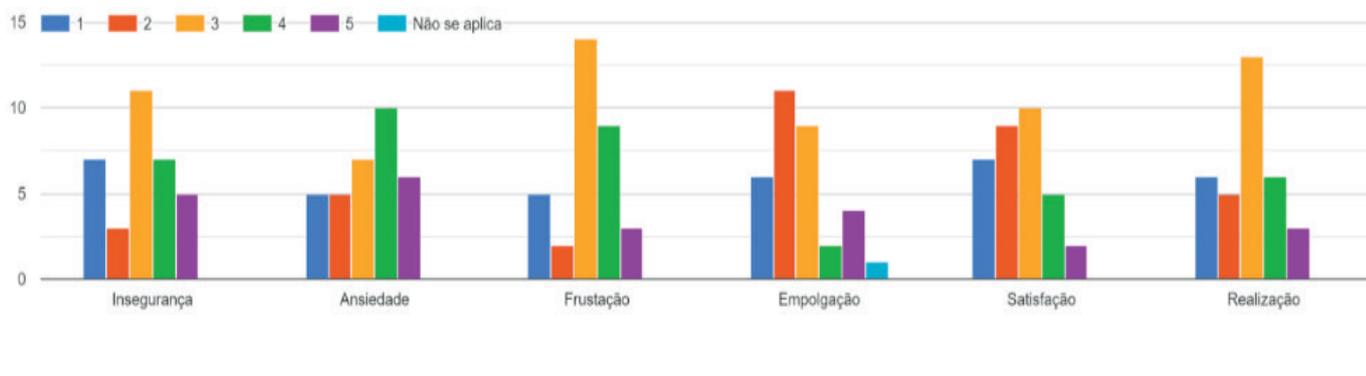


Figura 3 - Sentimentos sobre o estágio.

Fonte: Das autoras, 2019.

Quanto ao estágio curricular obrigatório agregar valor à formação, os estudantes universitários atribuíram maior importância a: habilidade no trato com as pessoas, a desenvoltura pessoal, o contato com a realidade, e a experiência de vida foram os mais citados. Também concordam em menor importância que melhora a atitude profissional, experiência de práticas e fazeres profissionais só conhecidos teoricamente, integração/preparação para o mercado de trabalho, capacidade para atuar em equipes multiprofissionais, a oportunidade de esclarecer dúvidas referentes a futura profissão, melhora no desempenho acadêmico, construção de uma visão de totalidade nos processos inerentes à profissão, instauração e qualificação do debate em sala de aula.

Cabe destacar que o estreitamento da articulação teoria-prática e a intervenção positiva traduzida em contribuições aos locais de atuação não foram avaliados positivamente pelos acadêmicos.

Para os docentes avaliação foi positiva na maioria dos atributos com exceção de quatro deles: intervenção positiva traduzida em contribuições aos locais de atuação, instauração e qualificação do debate em sala de aula, melhoria no desempenho acadêmico e melhora na atitude profissional.

Tanto acadêmicos como docentes não evidenciaram a intervenção positiva traduzida em contribuições aos locais de atuação durante a realização do estágio, talvez por não atuarem diretamente conduzindo as atividades ou por não levarem algo inovador para os campos de estágio. Ocorre que estamos analisando a percepção dos estagiários e essa contribuição pode estar ocorrendo na percepção dos supervisores de estágio.

É possível que a integração curricular poderão influenciar no desempenho do

acadêmico durante a realização do estágio, ou seja, o conhecimento adquirido, a relação teoria/prática e as atividades desenvolvidas nas disciplinas podem ser utilizados no estágio. Porém existe a necessidade de que o planejamento das aulas seja avaliado antes das intervenções dos estagiários no local de estágio, contribuindo assim com ideias e formas diferentes de atuação, possibilitando o acadêmico ficar mais seguro e ser mais ativo durante a realização do estágio, possibilitando mais segurança e ação ativa, e melhora na formação profissional, além da contribuição com o campo de atuação profissional.

Quanto aos conhecimentos/atributos mais importantes referentes aos supervisores de campo do estágio, 72,7% (24) dos acadêmicos salientaram o conhecimento profissional, 66,7% (22) conhecimento teórico/prático da área e 63,6% (21) a receptividade e atenção ao estagiário no campo de atuação.

Para os docentes os atributos que tiveram destaques foram conhecimento profissional 71,4% (5), teórico/prático da área 71,4% (5) e conhecimento didático-pedagógico 57,1% (4).

A receptividade do supervisor de campo foi avaliada como satisfatória por três acadêmicos, e boa e muito boa pela maioria deles, expressa nas seguintes respostas: *“o supervisor se preocupava em nos deixar a par do treino/aula, tirando dúvidas quando necessário”*; *“Atenciosos, sempre a disposição para saciar as dúvidas e para nos informar algo que nós temos conhecimento”*; *“Deu várias ideias”*. No entanto, um acadêmico avaliou como negativa a receptividade de um supervisor de campo: *“na grande maioria, somos tratados como nada. Não nos deixam fazer nada, nos tratam como rivais de profissão. Somente no estágio de saúde coletiva tivemos ótimo aproveitamento e os residentes nos recebem com o maior prazer.”*

De acordo com Amicucci (2012, p.28):

Cabe ao supervisor querer exercer essa ação supervisora no sentido de ter a consciência do compromisso de formar profissionais, daí a presença da ética profissional que envolve os direitos que se combinam com deveres: responsabilidade de formar profissionais éticos, críticos e compromissados com a futura profissão. (AMICUCCI, 2012, p. 28).

Quanto aos critérios utilizados para escolha dos campos de atuação e supervisores de campo, os docentes sinalizam de que são escolhidos pelos acadêmicos, expresso em três respostas: *“Atualmente não existe critérios para essa escolha. Basta que possam receber o estagiário”*; *“De acordo com quem se propõe a aceitar as premissas acima. Não são todos os profissionais que se dispõem a contribuir para a formação de futuros professores”*; *“Campos de atuação são definidos pelo NDE do curso e os supervisores e locais são escolhidos pelos alunos.”*

Evidenciamos que os campos de atuação e supervisores são escolhidos pelos acadêmicos, no entanto as modalidades de estágio são definidas pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante do curso). Uma sugestão para os docentes seria disponibilizar um rol de locais para atuação dos estagiários, incluindo locais e projetos na Instituição, bem como a formação

dos supervisores com certificação de curso de curta duração pela Instituição, no sentido de qualificar ainda mais o estágio supervisionado e a formação dos bacharéis em Educação Física.

Quanto ao professor da disciplina de estágio, os acadêmicos consideram suficientes as orientações prestadas ao estagiário.

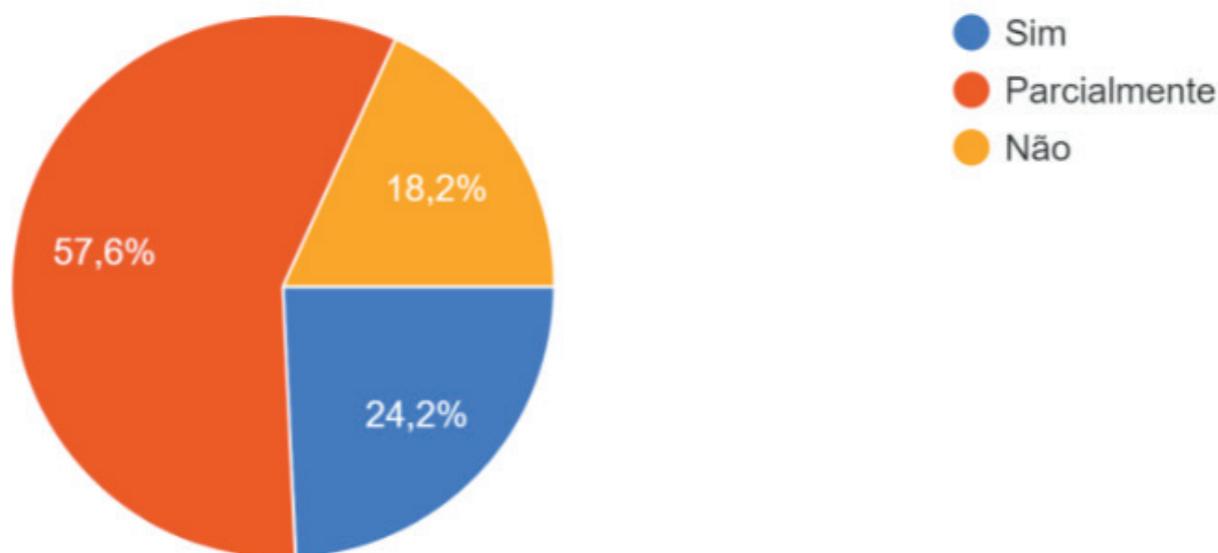


Figura 4 - Orientações prestadas ao estágio - acadêmicos.

Fonte: Das autoras, 2019.

As sugestões apresentadas pelos acadêmicos para melhorias relacionadas às orientações ao estagiário feitas pelo professor da disciplina foram: de obter melhor esclarecimentos e principalmente no primeiro estágio quando o acadêmico tem muitas dúvidas; explicação objetiva no Estágio I, ter consenso entre os professores da disciplina referente ao que cobrar nos relatórios e planejamentos, apresentações de seminários e organização nas datas de encontros presenciais, datas para entrega de relatórios, pois muitos acadêmicos expressam não haver clareza nestas informações e por vezes mudam as mesmas, fazendo com que diminua o tempo para elaboração dos relatórios e dificultam a organização do acadêmico para com a disciplina, clareza e consenso nas informações entre os professores em relação a todos os estágios, pois ocorrem da 5ª a 8ª fase. Algumas respostas ratificam o enunciado: *“Mais clareza nas informações”*; *“Entrar em um consenso entre os professores, para que passem a mesma informação”*; *“Ter acompanhamento na criação dos treinos”*; *“Trabalhar ao lado do acadêmico, auxiliando em cada passo, pois sentimos falta de orientação a cada passo que precisamos fazer”*.

Quanto ao professor da disciplina de estágio, os docentes consideram suficientes as orientações prestadas ao estagiário.

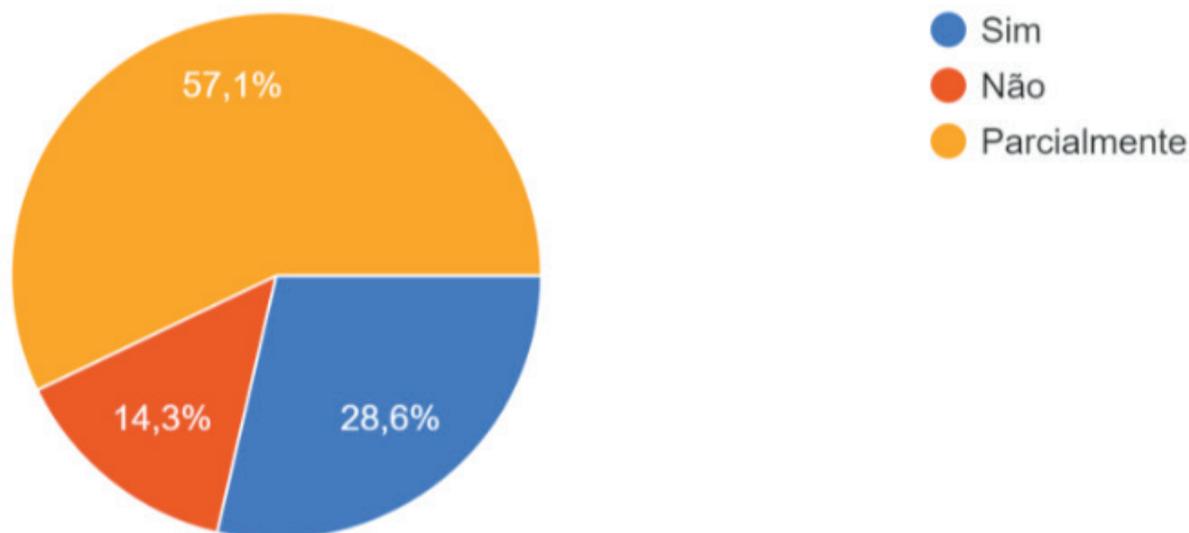


Figura 5 - Orientações prestadas ao estágio - docentes.

Fonte: Das autoras, 2019.

Os docentes também apresentaram sugestões para melhorias nas orientações prestadas ao estagiário, os docentes expressaram as seguintes respostas: *“encontros e debates quinzenais para que as experiências sejam discutidas e compartilhadas”*; *“alinhamento da comunicação entre os professores das disciplinas de estágio”*; *“oportunizar o acadêmico a discussão com o Professor sobre as atividades prestadas no campo de trabalho e as de sala de aula”*. Outras sugestões foram relacionadas a reformulação na estrutura no estágio, expressa nas seguintes respostas: *“o estágio necessita de uma reformulação na sua estrutura. Os campos do bacharelado são diversos, e a logística posta atualmente não permite que o professor atenda todas as necessidades do estagiário, bem como, a incompatibilidade da estrutura atual do estágio com a estrutura atual da grade curricular, e com a disponibilidade do professor supervisor”*; *“Padronizar a quantidade de páginas do referencial teórico, dar sugestões de livros, e padronizar número de treinos”*.

Cabe destacar que no Estágio I os acadêmicos precisam de mais orientações, pois segundo eles: *“chegamos perdidos, precisa que seja mais claro e objetivo para que tenhamos certeza das orientações.”* “[...] Parece algo difícil, talvez pela falta de comunicação”.

Quanto ao acompanhamento do estagiário, visita realizada no campo de estágio pelo professor da disciplina, 28 acadêmicos (84,8%) consideraram suficientes. Por sua vez foram contraditórios nas sugestões em que muitos apontaram não receber visitas dos professores e quando realizadas tem o caráter fiscalizador, expressa nas seguintes respostas: *“Realizar as visitas como forma de auxiliar e não como forma de fiscalização”*; *“Ter um acompanhamento na criação das aulas”*; *“marcar com ambos uma data para visita do local de estágio, junto ao supervisor de estágio de campo”*; *“Buscar material sobre a área que o acadêmico está estagiando para auxiliá-lo”*.

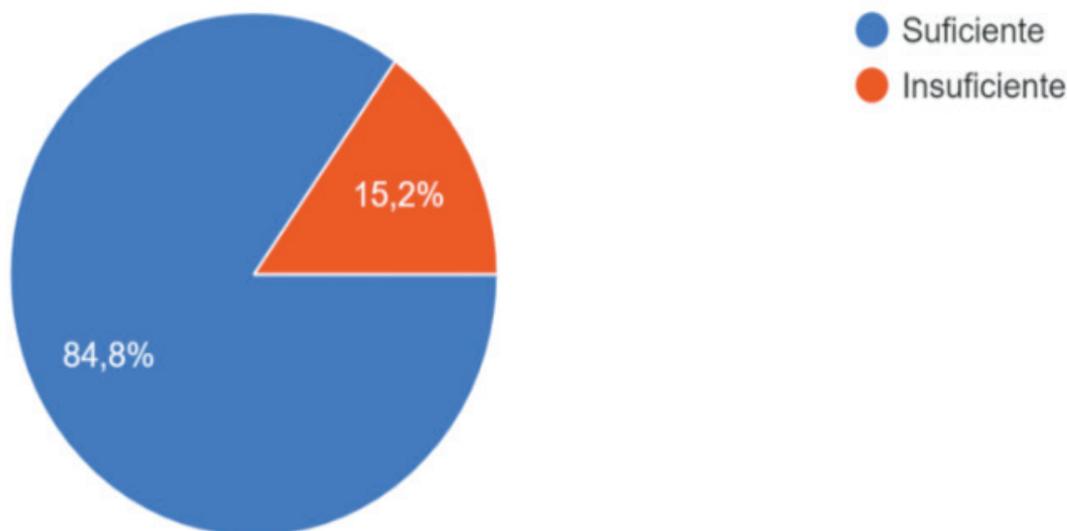


Figura 6: Acompanhamento do estágio - acadêmicos.

Fonte: Das autoras, 2019.

Quanto ao acompanhamento do estagiário, visita realizada no campo de estágio, pelo professor da disciplina, 5 docentes (71,4%) consideraram insuficientes, sendo um valor relevante. Por sua vez fizeram sugestões relacionados a este acompanhamento com as seguintes respostas: *“Professor com muita carga horária não consegue acompanhar, melhorar a disponibilidade de carros para que possam acompanhar os estágios fora do município”*; *“Considero esta visita do professor da disciplina desnecessária porque não estamos no papel de controlador e sim mediador, portanto, considero muito mais importante compartilhar e refletir sobre as experiências do que vigiar se o aluno está realizando, observando, cumprindo hora no estágio”*.

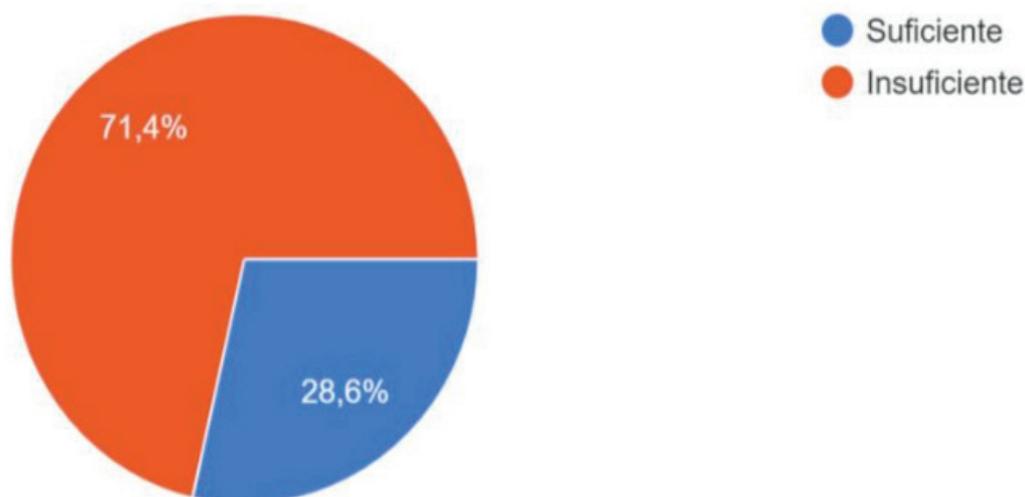


Figura 7: Acompanhamento do estágio - docente.

Fonte: Das autoras, 2019.

Quanto a distribuição das modalidades/atividades realizadas e carga horária respectiva em cada estágio, os acadêmicos salientaram que existe um excesso na carga horária

obrigatória, excesso de modalidades por semestre e pouca liberdade para as escolhas das mesmas, sendo expressa nas seguintes respostas: *“Creio que, uma modalidade por semestre seria o ideal pois, o acadêmico poderia cumpri-la com mais tranquilidade e eficiência, visto que existem outros afazeres que exigem atenção do acadêmico e o mesmo muitas vezes não consegue desempenhar todas as atividades com a mesma eficiência, o que acaba interferindo no aprendizado. Uma única modalidade bem executada seria melhor aproveitada e rica no currículo do acadêmico”*; *“distribuição das modalidades muito restrita, e a carga horária alta”*; *“acho que a obrigação por modalidades é desnecessária, e a carga horária muito alta, tendo em vista que nem sempre se encontra uma modalidade num horário disponível ao acadêmico”*.

Quatro dos sete docentes (60%) acreditam ser suficiente a distribuição das modalidades/atividades realizadas e carga horária respectiva em cada estágio, para que o acadêmico possa ampliar seus conhecimentos e utilizá-los na futura atuação profissional, e evidenciaram de que foi feita adequação há pouco tempo condizente com a matriz curricular vigente, porém três docentes (40%) acreditam que deve ser feita uma reformulação em sua estrutura atual, sendo expressa nas seguintes respostas: *“Merece reformulação. O ideal seria uma modalidade por estágio, com maior aprofundamento”*, *“Penso que se têm muito a melhorar, porém, como já coloquei anteriormente, nem todos os locais estão dispostos em ceder o seu espaço, nem todos os profissionais estão dispostos em aceitar a presença de um estagiário durante sua aula ou treinamento”*, *“Considero razoável, pois os alunos poderiam estar mais livres para escolher as modalidades que querem atuar. Não deveria ser engessado, desde que não repitam as mesmas modalidades em mais de um estágio”*.

Conforme o DCN, da Resolução N° 7, de 31 de março de 2004, Artigo 10:

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. § 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato. § 3º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. § 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Em relação às modalidades/temáticas do estágio curricular obrigatório se foram discutidas em aulas, (63,6%) dos acadêmicos e (71,4%) dos docentes responderam que

foram discutidas algumas vezes, ficando evidente a necessidade de uma gradativamente desses assuntos nas aulas.

Quanto à qualificação da formação acadêmica e o desenvolvimento profissional por meio do estágio curricular obrigatório, (60,6%) dos acadêmicos responderam que em partes qualifica a formação acadêmica, enquanto (71,4%) dos docentes responderam que qualifica a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional.

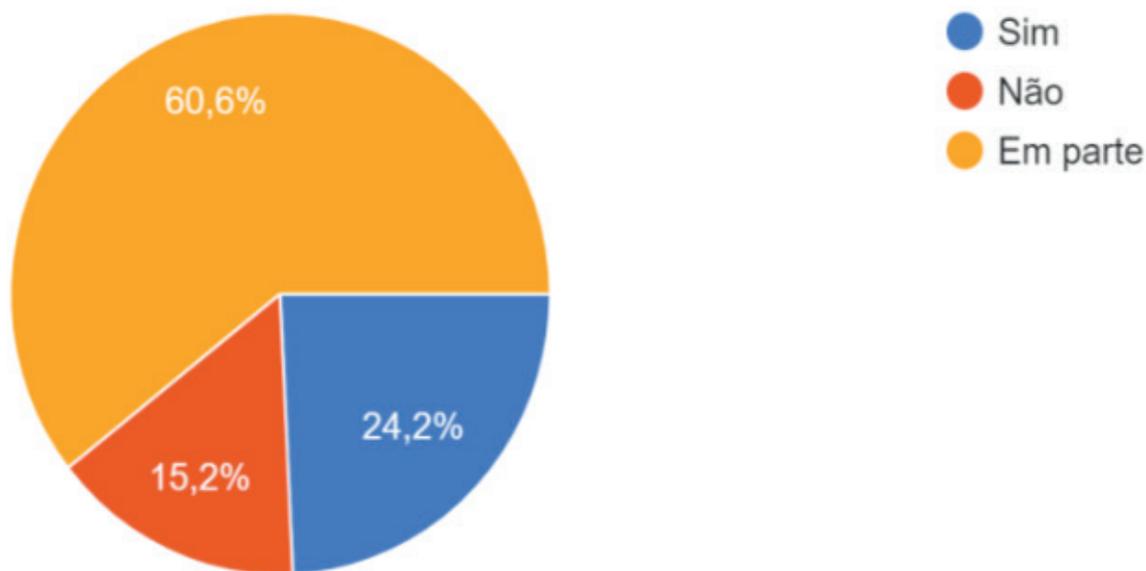


Figura 8: Formação acadêmica e desenvolvimento profissional - acadêmico.

Fonte: Das autoras, 2019.

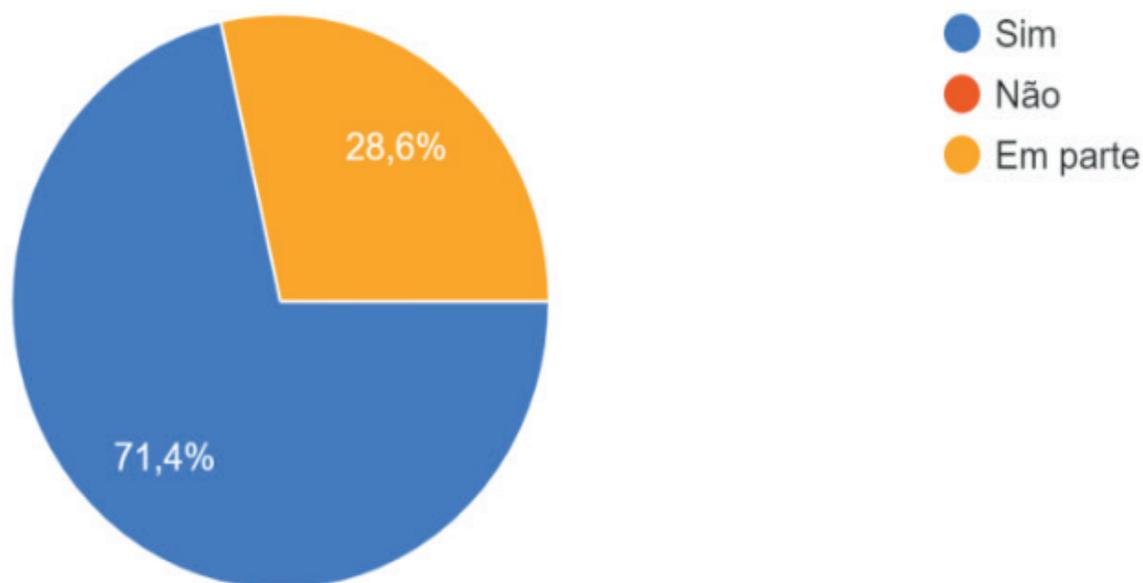


Figura 9: Formação acadêmica e desenvolvimento profissional - docente.

Fonte: Das autoras, 2019.

Quanto ao estágio curricular obrigatório favorecer o desenvolvimento pessoal do acadêmico, 71,4% dos docentes acreditam que favorece, enquanto 54,5% dos acadêmicos responderam que em partes auxilia.

Referente a contribuição do estágio curricular obrigatório com os locais onde os estágios são realizados, ambos responderam, na sua maioria, que contribui em parte, seguido de não contribuem com os locais de estágio. Cabe salientar que os acadêmicos estando seguros e bem estruturados na teoria aprendida em aula, e com a orientação necessária dos professores da disciplina, poderão levar os conhecimentos aprendidos para os locais de estágio, contribuindo com os supervisores de campo.

Para a maioria dos acadêmicos o sistema avaliativo do estágio, está de acordo com a realidade da sua estrutura do, expressa na seguinte resposta: *“são bem distribuídas, apenas acho que o supervisor deveria ter uma avaliação de grau maior e não apenas uma nota 3,0 que no final não representa nem 10% do total de todas as notas.”* Porém alguns acadêmicos apresentaram sugestões relevantes, expressas nas seguintes respostas: *“deve haver um padrão em todos os estágios, e não de acordo com cada professor de estágio no semestre”*; *“4 semestres, o único professor que realiza visita de campo é o (XXX)”* ; *“muitas vezes os relatórios foram atribuídos às notas sem leitura do mesmo, tornando a nota equivocada”*; *“O sistema avaliativo talvez seja um pouco exagerado. A meu ver, não teríamos necessidade de apresentar dois relatórios e dois seminários. Isso sobrecarrega o acadêmico e muitas vezes precisamos elaborar um relatório sobre um estágio que acabamos de começar, ou seja, sem muito entendimento do mesmo. Talvez um único relatório e um único seminário bem escrito e apresentado, com um tempo maior para elaborar, seria suficiente e mais rico em conteúdo. Quanto a nota de supervisor e professor da disciplina, seria interessante que ambos tivessem o mesmo valor (5 para cada), uma vez que é o supervisor que está o tempo todo na presença no acadêmico no campo.”*

Quanto ao sistema avaliativo do estágio, os docentes expressaram as seguintes respostas: *“Os critérios ainda estão vagos. Merecem reformulação a partir da mudança total na estrutura”*; *“Geram dúvidas tanto em relação ao estagiário quanto em relação ao campo de atuação porque envolve terceiros”*; *“Como não há o comprometimento e obrigação a maioria dos Profissionais Supervisores aplicam a nota máxima”*; *“Se tivéssemos entidades parceiras poderíamos alinhar melhor”*; *“Considero adequadas”*; *“Considero que a nota do supervisor do campo deveria ter um peso maior”*, também citados pelos acadêmicos.

Quanto ao preenchimento dos documentos antes e durante a realização do estágio obrigatório, 72,7% (24) acadêmicos afirmaram que não possuem dúvidas em relação ao preenchimento dos documentos e 27,3% (9) apresenta algum tipo de dúvida no preenchimento, expressa nas seguintes respostas: *“Quem assina o que, onde que se coloca carimbo, como descrever a modalidade, onde levar os documentos”*, *“Falta de informação de saber quais os responsáveis pelo estágio de saúde coletiva”*. Aparecendo mais de uma vez a dificuldade no estágio I, expressa nas seguintes respostas: *“Somente no primeiro estágio”*; *“No estágio I tive muitas dúvidas, a partir do II foi tranquilo”*; *“Somente no estágio I, pois não conhecemos as fichas e nem sabemos onde preenche o termo de compromisso”*; *“No primeiro estágio que são bastante dúvidas e não são bem explicados, depois você adquire experiência”*; Tive

muitas dúvidas no primeiro estágio”.

Quatro docentes (57,1%) alegaram que sim, existem dificuldades e questionamentos dos acadêmicos no preenchimento dos documentos antes e durante a realização do estágio obrigatório, sendo a maior dificuldade a própria organização do acadêmico, falta de leitura dos documentos, atrasos na entrega e coleta de assinaturas, e que há a necessidade de seguir certas normas e cumprir algumas burocracias. Foi apontado também um excesso na quantidade de fichas.

Quanto aos destaques (o que foi significativo) durante a realização do estágio obrigatório, para os acadêmicos foram as experiências profissionais em diversas modalidades, aplicação da teoria no mercado de trabalho, aprendizado e o contato com a realidade, ratificadas nas seguintes respostas: *“Ver a dificuldade dos professores de campo para atuar, ver a realidade dentro do mercado de trabalho, porém com isso todos conseguem se virar com o que tem em seus campos”*; *“Em alguns casos, o que se tornou significativo foi que alguns supervisores de campo se disponibilizaram em esclarecer dúvidas e ajudar quando precisávamos”*; *“Contribuição em relação a modalidades diferentes das habituais”*; *“Contato com profissionais qualificados, experiências trocadas, e o desafio nos que possibilitaram atuar”*; *“Percepção das práticas aplicadas pelos profissionais da área”*; *“A experiência de vivenciar na prática o que nos aguarda após finalizar o curso”*; *“Acredito que o que aprendi no estágio obrigatório, aprendi também no estágio não-obrigatório, e neste segundo não tinha problemas com horário de realização”*. Podemos salientar que tanto no estágio obrigatório, quanto no estágio não obrigatório, o acadêmico/estagiário, agrega conhecimentos e vivência de forma direta ou indireta no campo de atuação, sempre com a supervisão de um profissional habilitado, e desta forma agrega experiência ao futuro profissional da Educação Física. Uma sugestão, seria aproveitar algum percentual de carga horária do estágio não obrigatório.

Os docentes apresentaram como destaques referentes às disciplinas de estágio do curso de Bacharelado em Educação Física: *“Conhecimento de que precisamos de ajustes para avançar na qualificação profissional”*; *“Alinhar teoria e prática e verificar a grande diferença em relação ao nível de empenho dos acadêmicos nos locais me chama a atenção”*; *“Existem muitos locais em que nossos acadêmicos realizam estágios que após o encerramento ou mesmo durante recebemos elogios pelo conhecimento, destreza e novidades apresentadas na sua realização”*.

Se tratando das dificuldades foram expressas pelos acadêmicos: local de campo de estágio/distância; horários; muitas modalidades; falta de profissionais com CREF; carga horária elevada; tempo para atuação e gastos, ratificadas nas suas respostas: *“É provável que as dificuldades superem as facilidades. Muitos locais não possuem profissionais registrados no CREF. Outros locais são muito distantes e o deslocamento acaba tornando o local inviável. As modalidades se repetem algumas vezes, o que diminuem ainda mais as possibilidades. Os horários também são um problema, pois há modalidades que dificilmente são encontradas no período diurno, obrigando o acadêmico a utilizar o período da noite.*

Talvez a maior dificuldade seja ter que realizar o estágio fora do horário de aula, período este que seria destinado aos demais afazeres do acadêmico". Referente às facilidades aparece somente a boa receptividade do supervisor de campo quando o acadêmico encontra o local para a realização do estágio.

Ainda foram citados como desafios pelos acadêmicos relacionados, aos docentes: ter professores com experiências nas modalidades, dar mais atenção a dúvidas e reflexões dos acadêmicos, auxílio nas elaborações de treinos, professor da disciplina atuar mais com a realidade; propondo melhorar informações sobre o calendário. Relacionados ao acadêmico foram: preenchimento de documentos, falta de conhecimento de algumas modalidades. Quanto a organização foram: fichas em excesso, padronizar planos de treino, modalidades, diminuir carga horária, tempo gasto procurando local para estágio, expressa nas seguintes respostas, *"A própria universidade disponibilizar espaço para a realização do estágio obrigatório"*; *"A universidade ter locais (parceiros) que estejam preparados para receber o estagiário no campo de atuação"*; *"A carga horária obrigatória aparece como insatisfação do acadêmico acreditando ser um excesso"*; *"Rever a possibilidade de aumentar a carga horária semanal do estágio obrigatório e não obrigatório"*; *"O excesso de fichas"*. Da mesma forma, foi sugerido pelos acadêmicos um padrão ao que deve ser cobrado durante os estágios como: *"Referencial teórico"*; *"Planejamento das aulas"*; *"O aumento no número de aulas presenciais para o acadêmico ter maior suporte e assim poder tirar suas dúvidas relacionadas à realização do estágio no campo de atuação com um calendário definido no início do semestre constando datas definidas desses encontros presenciais"* e por último, não menos importante, os acadêmicos relataram *"O sentimento em ter maior liberdade nas escolhas das modalidades a serem realizadas durante os quatro estágios, desta forma as escolhas seriam feitas de acordo com a identificação de cada acadêmico"*.

Os desafios apontados pelos docentes foram: *"Contrabalançar a carga horária do estágio com aulas presenciais para que sejam realizados mais reflexões e debates, esclarecimento às dúvidas, etc..."*; *"Acredito que devemos oferecer mais estágios dentro da Universidade e estabelecer parcerias para isso também"*; *"Convencimento do colegiado de que é preciso mudança na estrutura"*; *"O curso deveria oferecer várias atividades com professores formados, para que nossos acadêmicos pudessem fazer os estágios aqui."*

Evidenciamos que os desafios mais citados, tanto pelos acadêmicos quanto pelos docentes, foram auxiliar o acadêmico na elaboração dos treinos, reduzir a carga horária e que os acadêmicos possam ter mais autonomia de escolha das modalidades que tenham maior afinidade.

5 | CONCLUSÃO

Finalizando o estudo percebemos que o objetivo foi atingido, tendo em vista que o estágio tem importante contribuição para a formação profissional do bacharel em Educação Física de uma Instituição Comunitária de Educação Superior Catarinense, visto as experiências expostas pelos acadêmicos no desenvolvimento de cada estágio, além da visão dos docentes sobre a importância de vivenciar o estágio e sua aplicabilidade no processo formacional do discente ao longo do curso, considerando o estágio curricular obrigatório um momento de vivência do acadêmico nos possíveis campos de atuação.

Quanto aos objetivos do estágio, parece que não estão muito evidentes para os acadêmicos. Já para os docentes, todos os objetivos estão alinhados com formação e experiência dos acadêmicos durante o processo formacional: cumprir uma legislação educacional, propiciar a aplicação prática de conhecimentos teóricos, ampliar a relação teoria/ prática e discussão na sala de aula, oportunizar o contato com diferentes campos de atuação, preparando para o trabalho, enriquecer o currículo do curso, qualificar a formação profissional.

Quanto ao grau de importância do estágio na formação, grande parte dos acadêmicos consideram que contribui de forma parcial, enquanto os professores, em sua maioria, consideram muito importante.

Quanto aos sentimentos que o estágio curricular obrigatório provoca nos acadêmicos estagiários destacaram a insegurança, ansiedade, frustração, e pouco evidenciaram a empolgação, satisfação, e realização durante o estágio.

Quanto ao estágio curricular obrigatório agregar valor à formação, os discentes citaram com maior frequência a habilidade no trato com as pessoas, a desenvoltura pessoal, o contato com a realidade, e a experiência de vida foram os mais citados. Já para os professores, a avaliação foi positiva na maioria dos atributos com exceção de quatro deles: intervenção positiva traduzida em contribuições aos locais de atuação, instauração e qualificação do debate em sala de aula, melhoria no desempenho acadêmico e melhora na atitude profissional.

Quanto ao conhecimento/atributo dos supervisores no campo de estágio, os acadêmicos enfatizaram o conhecimento profissional e o conhecimento teórico/prático da área, assim como os docentes, que enaltecem também o conhecimento didático-pedagógico.

Quanto ao acolhimento do supervisor do campo, a maioria julgou boa receptividade em relação ao mesmo, sendo que apenas um acadêmico teve uma experiência negativa.

Quanto a escolha dos campos de atuação e supervisores de campo, os docentes sinalizam de que são escolhidos pelos acadêmicos.

Quanto ao professor da disciplina de estágio, os acadêmicos consideram suficientes as orientações prestadas ao estagiário.

Quanto a sugestões dadas pelos acadêmicos para melhorias na orientação, maior acompanhamento dos professores, encontros para discussão e troca de experiência, além

de melhor orientação de publicações, artigos e livros, sobre os temas abordados, além de auxílio na elaboração de treinos.

Quanto à visita do orientador do estágio, alguns relataram que não receberam, outros que a visita tem caráter fiscalizador acaba gerando uma grande tensão na atuação, e que a visita poderia ter mais eficiência se fosse com a intenção de orientar os acadêmicos.

Quanto à distribuição das modalidades/atividades realizadas e carga horária respectiva em cada estágio, os acadêmicos salientaram que existe um excesso na carga horária obrigatória, excesso de modalidades por semestre e pouca liberdade para as escolhas das mesmas. Já os docentes acreditam ser suficiente para que o acadêmico possa ampliar seus conhecimentos na futura aplicação no campo de trabalho.

Quanto ao preenchimento dos documentos antes e durante a realização do estágio obrigatório, a maior parte dos acadêmicos afirma que não possui dúvidas em relação ao preenchimento dos documentos, e que a maioria das dúvidas estão no Estágio I, enquanto 4 docentes alegaram que existe certa dificuldade por parte dos acadêmicos.

Em relação às modalidades/temáticas do estágio curricular obrigatório se foram discutidas em aulas, a maioria dos acadêmicos e dos docentes responderam que foram discutidas algumas vezes, ficando evidente a necessidade de uma maior abordagem desses assuntos em aulas.

Quanto à qualificação da formação acadêmica e o desenvolvimento profissional, por meio do estágio, a maioria dos acadêmicos respondeu que em parte qualifica a formação acadêmica, enquanto os docentes responderam que qualifica a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional.

Quanto ao estágio curricular obrigatório favorecer o desenvolvimento pessoal do acadêmico, 54,5% dos acadêmicos responderam que auxilia em partes, enquanto 71,4% dos docentes acreditam que favorece.

Referente à contribuição do estágio curricular obrigatório com os locais onde os estágios são realizados, ambos responderam na sua maioria a questão em parte, seguido de não contribuem com os locais de estágio, de igual forma também sugerido para acadêmicos.

Para a maioria dos acadêmicos o sistema avaliativo do estágio, está de acordo com a realidade da estrutura do mesmo. Os docentes expressaram que é preciso ainda reformulação, e que a nota atribuída pelo supervisor poderia ter peso maior na avaliação do estágio.

Percebemos que apesar das dificuldades relacionadas ao estágio se sobrepõem as facilidades, o estágio contribui de forma parcial para a formação do futuro profissional Bacharel em Educação Física, preservando sua importância, no entanto ficou evidente de que há necessidade de reformulação em alguns quesitos de sua estrutura, podendo melhorar ainda mais essa vivência. Quanto aos desafios (o que precisa melhorar) no estágio obrigatório, os acadêmicos fizeram vários apontamentos relacionados aos docentes: professores com experiências nas modalidades, dar mais atenção às dúvidas e reflexões dos acadêmicos,

auxílio nas elaborações de treinos, professor da disciplina atuar mais com a realidade. Os docentes citaram que precisam promover mais reflexões e debates e esclarecimento de dúvidas na sala de aula.

Quanto às dificuldades do estágio os acadêmicos citaram local de campo de estágio/ distância, horários, falta de profissionais com CREF, carga horária elevada, tempo para atuação, preenchimento de documentos e gastos.

Quanto aos destaques (o que foi significativo) durante a realização do estágio obrigatório, os acadêmicos citaram as experiências profissionais em diversas modalidades, aplicação da teoria no mercado de trabalho, aprendizado e o contato com a realidade. Os docentes destacaram que ainda é preciso alinhar teoria e prática, e que muitos acadêmicos se esforçam no quesito criatividade recebendo elogios em suas atuações.

Nesse sentido, pensando na utilidade acadêmica da pesquisa apresentaremos os resultados para a coordenação do curso a qual poderá discutir com o NDE, bem como elencamos as seguintes proposições objetivando a qualificação do estágio e da formação profissional e humanas:

- a) Os planos de treino serem avaliados pelos professores para posterior liberação dos estagiários para a intervenção;
- b) Apresentar um rol de locais para atuação dos estagiários, incluindo locais e projetos na Instituição;
- c) Possibilitar a formação dos supervisores de campo com certificação de curso de curta duração pela Instituição;
- d) Rever o sistema avaliativo do estágio;
- e) Mais aulas presenciais no estágio;
- f) Ampliar as visitas de acompanhamento do estagiário;
- g) Menos modalidades de estágio com maior carga horária.
- h) Ter professores específicos para cada modalidade a ser realizada o estágio.
- i) Aproveitar alguma carga horária realizada pelos acadêmicos no estágio curricular não obrigatório.

Entendemos que precisam ser realizados mais estudos acerca dessa temática.

REFERÊNCIAS

AMICUCCI, E. M. de M. *Estágio e supervisão em serviço social: desafios e possibilidades nos caminhos da formação profissional*. Serviço Social e Realidade, Franca, v. 21, n. 1, p.28, 2012.

BOLFER, M. M. M. de O. *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continua de professores universitários*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*. Diário Oficial da União, Brasília, 5. abr. 2004, Seção 1, p. 18.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Distrito Federal: Diário Oficial da União, 18. jan. 2002, Seção 1, p. 31.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. *Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil*. Educar em Revista, n. 53. p. 171-186, jul/set. 2014. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

DCN. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 7, de 31. mar. 2004.

DEBUS, J. C. S. *Educação para a autonomia: Reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças*. Florianópolis: UFSC, 2018.

GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces* Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. *apud* FERREIRA, R. *Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios*. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

GHILARDI, R. *Formação profissional em Educação Física: A relação teoria e prática*. Jun. 1998. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART01.pdf>. Acesso em: 11. mai. 2019.

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

GOLDSHMIDT, R. *Trabalho docente pela perspectiva da dignidade humana*. Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 14(27): 47-73, jul.-dez. 2014 • ISSN Impresso: 1676-529-X • ISSN Eletrônico: 2238-1228. 2014.

JANUARIO, C. *O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de Educação Física*. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

LACKS, S.; TAFFAREL, C. *Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação profissional*. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo de trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

NASCIMENTO, J. V.; REZER, R. *As novas Diretrizes Curriculares, a regulamentação e o processo de formação – Apontamentos para o campo da Educação Física Brasileira*. Síntese das considerações introdutórias desenvolvidas no Projeto de Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Chapecó, 2002.

NOZAKI, H. T. *Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais*. Set. 2003. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo de trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Educação Física – Bacharelado – PPC*. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. Setor de Avaliação Institucional – SEAI. Criciúma: UNESC, 2018.

RAMOS, I. V. *Estágios Curriculares: Autonomia incontestada e protagonismo discente revelados*. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

REZER, R. *O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas*. Porto Alegre: Orquestra, 2013. 351 p.

SCHERER, A. *Educação Física e os mercados de trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos e para onde vamos?* In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo de trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

DISEASES IN A SAMPLE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Data de submissão: 13/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Bruno Macedo Souza

Professor de Educação Física, na Escola Estadual
Teófilo Alves da Silva.

Esmeraldas – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/5617016305624338>

Daniel Massote de Melo Leite

Doutorando em Ciências do Esporte,
Universidade Federal de Minas Gerais – EEFPTO.

Belo Horizonte – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/3817979010979596>

ABSTRACT: The exhausting work of teachers in schools can lead this professional to trigger some chronic illness or some symptom of physical or mental strain that takes him away from his work. Thus, what would be the prevalence of diseases in a sample of Physical Education teachers. This research aims to describe the diseases in a sample of Physical Education teachers, from the metropolitan region of Belo Horizonte. In this cross-sectional study composed of 47 teachers, of both sexes, working in the state education network, collections were carried out after approval by the Ethics and Research Committee of the Federal University of Viçosa, favorable opinion No. 2,869,417, where it was used to data collection, a self-administered

sociodemographic and labor questionnaire, prepared by the researchers. Among the answers obtained, about 21.28% of teachers have some type of disease, which is a very high result. Where the disease that had the greatest coverage was hypertension, with 10.6%, followed by hypothyroidism (4.3%). In addition to these, diseases such as: anemia; high eye pressure; headache; plantar fasciitis; vocal problems; labyrinthitis; hip wear; slight tear of the shoulder tendon; allergic rhinitis and frozen shoulder. As work-related illnesses are multi-causal, they are related, with different types of organizational, individual and socio-cultural factors, it is not possible to presuppose certainly the cause of illnesses present in this sample. However, the emergence of Chronic Noncommunicable Diseases (CNCDs) is a process that requires a certain amount of time to happen, so more longitudinal studies are needed to make greater diagnoses of the teacher's health, and that can cover a larger sample.

KEYWORDS: Chronic Diseases. Physical education teacher. Hypertension. Education.

AS DOENÇAS EM UMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO: O trabalho desgastante dos professores nas escolas pode levar a este profissional, a desencadear alguma doença

crônica ou algum sintoma de desgaste físico ou mental que o afaste do seu trabalho. Desta forma, qual seria a prevalência de doenças em uma amostra de professores de Educação Física. Esta pesquisa tem como objetivo descrever as doenças em uma amostra de professores de Educação Física, da região metropolitana de Belo Horizonte. Neste estudo transversal composto por 47 professores, de ambos os sexos, atuantes na rede estadual de ensino, as coletas foram realizadas após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, parecer favorável nº 2.869.417, onde se utilizou para coleta de dados, um questionário sociodemográfico e laboral autoaplicável, elaborado pelos pesquisadores. Dentre as respostas obtidas, cerca de 21,28% dos professores têm algum tipo de doença, sendo um resultado bem alto. Onde a doença que teve maior abrangência foi à hipertensão, com 10,6%, seguida por hipotireoidismo (4,3%). Além destas, foram encontrados nos professores da amostra doenças como: anemia; pressão alta no olho; cefaleia; fascite plantar; problemas vocais; labirintite; desgaste de quadril; rompimento leve do tendão do ombro; rinite alérgica e ombro congelado. Como as doenças relacionadas ao trabalho são multi causais, estão relacionadas, com diversos tipos de fatores organizacionais, individuais e socioculturais, não é possível pressupor certamente qual a causa das doenças presente nessa amostragem. Entretanto, o surgimento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT's) é um processo que demanda um certo tempo para acontecer, sendo assim necessita-se de mais estudos longitudinais para realizar maiores diagnósticos da saúde do professor, e que possa abranger uma amostragem maior.

PALAVRAS-CHAVE: Doenças Crônicas. Professor de Educação Física. Hipertensão. Educação.

1 | INTRODUCTION

The work acts in the formation of the identity of the individuals, besides providing them with resources for their support. For Ferrari, França and Magalhães (2012) through work, the most complex development of social interaction occurs. However, what was supposed to be a source of pleasure, independence and personal fulfillment, can become a factor of stress, demotivation, disturbances and in many cases lead to the development of diseases.

Thus, the health of the worker gains relevance and urgency in the current times, where society debates about the conditions of illness and occupational diseases. According to Lara (2011) the work that should generate pleasure, happiness, in the order of capital, can cause fatigue, illness, accidents, physical and mental suffering. Many accidents at work, when they do not kill, can leave mutilations and dependencies.

In contemporary society, illnesses acquired at work are called occupational diseases and occur slowly and progressively, causing damage to workers. Among the diseases that affect workers, especially teachers, some are classified as work-related mental and behavioral and physical disorders, such as: depression, skeletal muscle pain, vocal problems, arterial hypertension, headache, post-traumatic stress syndrome, burnout and physical demands in the workplace (SILVA, 2014; ARAÚJO, GRAÇA and ARAÚJO, 2003; DELCOR, et al., 2004;

CEBALLOS, et al., 2011; DALVI, 2010) that interfere in the quality of life of these professionals.

The conditions and valuation of teaching work have placed teachers without decent working conditions and fair wages, in addition to overcrowding in classrooms and structural inadequacy of institutions. Due to the low salaries, most of the teachers often carry out other activities, thus extending their workload, facing exhausting and unhealthy hours working in different establishments and education networks (SINOTT, 2013). This causes a lack of leisure and rest breaks, which ends up interfering with psychological and physical well-being and quality of life, sometimes causing early illness and discomfort (ARAUJO et al., 2005), contributing to job abandonment (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Despite the scarcity of studies that analyze the illness process of teachers related to occupational activity, it is already known that several factors interfere in this process. In view of the high number of teachers in the process of becoming ill and exposed to various risk factors, it is necessary to investigate which are the main occupational diseases that affect public school teachers.

Thus, this research aims to describe the prevalence of diseases affected in a sample of Physical Education teachers, teaching in schools in the metropolitan region of Belo Horizonte / MG.

2 | METHODOLOGY

For data collection, the study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Viçosa (CAAE) No. 2.869.417 and authorized by the Minas Gerais State Secretary of Education (SEE/MG). Participated in the study 47 Physical Education teachers from the state education network of the metropolitan region of Belo Horizonte, contemplating the cities of Betim, Esmeraldas, Florestal, Juatuba and Mateus Leme. 24 teachers and 23 teachers, with an average age of 38.23 ± 6.85 years.

This research is an excerpt from a broader study on the health of the Physical Education teacher, where the instrument used in this research was a Sociodemographic and Labor Data Questionnaire, developed by the study researchers based on the scientific literature (SILVA et al., 2014; SINOTT, 2013), seeking to collect data regarding the teacher such as: age, sex, race, marital status and family income. Additional information such as the time of exercise of the profession, work shift, weekly workload, average number of students per classroom and illnesses caused by the profession were collected using the same questionnaire.

This instrument is characterized by general questions about the person, in addition to immersing itself in questions about the dynamics of the professors' work. Therefore, all the quantitative data of the instrument, which consisted of fourteen questions, were tabulated in specific software, so that after their storage they were analyzed by the software Statistical Package for Social Science (SPSS) for Windows, version 20.0.

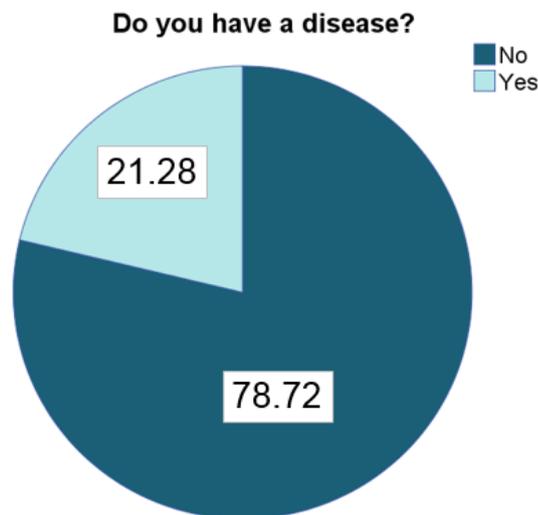
3 | RESULTS

Data were collected from 47 teachers on their sociodemographic and labor issues arising from the teacher's teaching work. The main data of the study are shown in Table 1.

<i>Demographic and Labor Characteristics</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Marital status		
Married	27	57.4
Single	9	19.1
Separate	8	17
Other	3	6.4
Years of profession		
≤ 10 years	18	38.3
11 to 20 years	24	51.1
> 20 years	5	10.7
Operates in more than one school		
Yes	18	38.3
No	29	61.7
Weekly workload		
< 24	12	25.5
24-36	19	40.3
36-48	8	17
48-60	5	10.6
≥ 60	3	6.3

Table 1 - Sociodemographic and labor characteristics of Physical Education teachers

Regarding the prevalence of diseases in this population, among the responses obtained, about 21.28% of teachers have some type of disease (Graph 1), which is a very high result. Where the disease that had the greatest coverage was hypertension, with 10.6%, followed by hypothyroidism (4.3%). In addition to these, diseases such as: anemia; high blood pressure in the eyes; headache; plantar fasciitis; vocal problems; labyrinthitis; hip wear; slight tear of the shoulder tendon; allergic rhinitis and frozen shoulder.



Graph 1 - Percentage of people with some type of disease

4 | DISCUSSION

The problems related to infrastructure - exposure to noise and experiences of indiscipline in the classroom, are relevant factors to understand the illness of teachers and their reflexes on attendance. If the absence from school work is a determinant of the low quality of learning, it would be appropriate to face the dimensions involved and their determinants, as disclosed in the specialized literature (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019).

Thus, working conditions, that is, the circumstances under which teachers mobilize their physical, cognitive and affective capacities to achieve the objectives of school production, can generate over-effort or over-solicitation of their psychophysiological functions. If there is no time for recovery, clinical symptoms are triggered or precipitated that would explain the rates of absence from work due to mental disorders (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

In this way, the teacher lives in a fickle environment, having several infrastructure problems and excessive demand, which covers various aspects of the school community. The Physical Education teacher is a professional who has a very close relationship with his students, thus, he ends up becoming aware of many family problems.

Thus, it is clear that a characteristic of teachers is, throughout their teaching life, to acquire some type of disease, because their burden of psychological exhaustion and physical exhaustion is enormous. For this reason, the range of diseases in this sample was so diverse, because as each teacher has his work dynamics, levels of exhaustion and exhaustion will be different for each of these.

In this study, he noticed that about 21.28% of the teachers had some type of disease, which is a very high number, as they are teachers who are still working. A disease present in this sample is hypertension, which according to the World Health Organization (WHO, 2016)

on its website, more than one billion people worldwide are hypertensive, a factor that can cause heart attacks and strokes.

The knowledge of these morbidities present and related to the teacher's work is especially relevant for union entities and educational institutions and can be useful in dimensioning and finding solutions to the problems observed. It also provides valuable information for scholars in this field of knowledge, thus fulfilling its objectives (PORTO et al., 2004).

As work-related illnesses are multi-causal, they are related, with different types of organizational, individual and socio-cultural factors, it is not possible to presuppose certainly the cause of illnesses present in this sample. However, the emergence of Chronic Noncommunicable Diseases (CNCDs) is a process that requires a certain amount of time to happen, so more longitudinal studies are needed to make greater diagnoses of the teacher's health, and that can cover a larger sample.

5 | ACKNOWLEDGMENTS

To the Education Secretariat of the State of Minas Gerais for authorizing access to all study schools and all research participants. Special thanks to Viviane Macedo Souza for all the suggestions and considerations (whose help was fundamental in the process of producing the article).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**. v.21, n.1, 2012, p.129-140.

ARAÚJO, T. M.; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controlle. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.8, n. 4, 2003, p. 991-1003.

ARAÚJO, T. M. et al. Mal - estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista baiana de saúde pública**. v.29 n.1, p.6-21 jan./jun. 2005.

ASSUNÇÃO, A. A.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cad. Saúde Pública** 2019; 35 Sup 1:e00169517.

CEBALLOS, A. G. C. et al. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 14(2): 285-95, 2011.

DALVI, A. P. Avaliação da qualidade de vida do profissional docente. **Inter Science Place Junior Rev de Iniciação Científica Internacional**. 2010;1:01-08.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, V. 20, n. 1, 187-196, 2004.

FERRARI, R.; FRANÇA, F. M.; MAGALHÃES, J. Avaliação da síndrome de burnout em profissionais de saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde** • Vol.03, Nº. 03, Ano 2012: p. 1150-165.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

LARA, R. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. **R. Katál**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Dia Mundial da Hipertensão 2016**. Disponível em: <https://www.paho.org/bireme/index.php?option=com_content&view=article&id=330:dia-mundial-da-hipertensao-2016&Itemid=183&lang=pt>. Acesso em: 05/03/2020.

PORTO, L. A. et al. Doenças Ocupacionais em Professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.28 n.1, p.33-49 jan./jun. 2004.

SILVA, G. M. S. **Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão p. 68. 2014.

SINOTT, E. C. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores de Educação Física das escolas municipais de Pelotas - RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 134. 2013.

ESTÂMINA: O AUTO-CONTROLE E SEU POTENCIAL PARA UM MAIOR ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM ATIVIDADES AERÓBIAS CONTÍNUAS

Data de submissão: 05/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Aurea dos Santos Mineiro

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2106959051100184>

Mônica Morcélli

UNIMES- Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3292353708582126>

Camila de Freitas Duarte

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0252398110442904>

Edson Torres de Freitas

UNIP – Universidade Paulista
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9152734698365589>

Karen Krasucki

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1655512637910252>

Erick Jerônimo Ferreira

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9623544370217302>

Carlos Henrique Nascimento da Silva

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7165371531255319>

Roberto Carlos Lopes

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2269228105550311>

Fabício Madureira Barbosa

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0533411944711731>

RESUMO: Dentre as estratégias apontadas na literatura acadêmica para aumentar o nível de atividade física das crianças, está o controle de esforço. Atualmente, existem indícios que o ensino deste tipo de habilidade pode favorecer na criança um maior envolvimento em atividades prolongadas. Os objetivos foram: elaborar um programa de controle de esforço em crianças de diferentes anos escolares; propor um torneio como modelo de avaliação deste desempenho; investigar o possível efeito do ensino da estamina no envolvimento de atividades contínua. Foram convidados escolares de 2 a 8 anos para participar do experimento que consistiu em corridas durante as aulas de Educação Física (EF) e o desafio final composto por 5 baterias de 15'cada, para correr as seguintes distâncias: 2 a 4 anos (8) 200 metros e 5 a 8 anos (10) 300 metros. A meta principal foi à manutenção do ritmo ao longo das séries, e como medida, utilizou-se a magnitude das diferenças entre os tempos absolutos. Para

análise dos dados utilizou-se o teste de medidas repetidas com post hoc de Bonferroni para verificar se houve diferença de desempenho entre as tentativas. O tempo total médio dos alunos de 2 a 4 anos foi de 2'13" (33) e não se detectou diferença significativa, entre as tentativas. O tempo total médio dos alunos de 5 a 8 anos foi de 1'41" (11), de acordo com os resultados estatísticos não houve diferença estatística entre quase todas as tentativas, apenas entre os desempenhos da terceira bateria 01:47 (13) para a quinta bateria 1'35" (10) com o $p \leq 0,02$. Como conclusão a elaboração do programa parece ter sido efetiva, haja vista, o envolvimento das crianças no evento final. O torneio realizado permitiu o controle da variável investigada de forma eficiente e os resultados indicaram que as crianças foram habilidosas para controlar o esforço ao longo do evento.

PALAVRAS-CHAVE: Estamina, criança, corrida, controle de ritmo

ESTAMINA: AUTOMATIC CONTROL AND ITS POTENTIAL FOR A MAIN INVOLVEMENT OF CHILDREN IN CONTINUOUS AEROBIC ACTIVITIES

ABSTRACT: Among the strategies pointed out in the academic literature to increase the level of children's physical activity, there is effort control. Currently, there are indications that the teaching of this type of skill may favor a greater involvement in children in prolonged activities. The objectives were: to develop an effort control program for children of different school years; propose a tournament as a model for evaluating this performance; investigate the possible effect of teaching the blade on the involvement of continuous activities. Schoolchildren aged 2 to 8 years were invited to participate in the experiment that consisted of races during Physical Education (EF) classes and the final challenge consisting of 5 batteries of 15 'each, to run the following distances: 2 to 4 years (8) 200 meters and 5 to 8 years (10) 300 meters. The main goal was to maintain the pace throughout the series, and as a measure, the magnitude of the differences between absolute times was used. For data analysis, the Bonferroni post hoc repeated measures test was used to verify whether there was a difference in performance between the attempts. The average total time for students aged 2 to 4 years was 2'13" (33) and no significant difference was detected between the attempts. The average total time of students aged 5 to 8 years was 1'41" (11), according to the statistical results there was no statistical difference between almost all attempts, only between the performances of the third battery 01:47 (13) for the fifth battery 1'35" (10) with $p \leq 0.02$. As a conclusion, the elaboration of the program seems to have been effective, considering the children's involvement in the final event. The tournament carried out allowed the control of the investigated variable efficiently and the results indicated that the children were able to control the effort throughout the event.

KEYWORDS: Estamina, Child, Running, pace control

Dentre as estratégias apontadas na literatura acadêmica para aumentar o nível de atividade física, está o controle de esforço (ACSM, 2016), e este, quando realizado por tempo prolongado e envolvendo vários grupamentos musculares ao mesmo tempo, é considerado como uma habilidade, denominada de estamina (Schmidt e Lee, 2013). Atualmente, existem indícios que o ensino deste tipo de habilidade pode favorecer na criança, um maior

envolvimento em atividades prolongadas, pois o fato de conseguir controlar a intensidade, por exemplo, na natação (Torres et al, 2018), favorece a ela, diminuir o cansaço permitindo que permaneça por tempos maiores realizando determinada atividade, possibilitando assim, um maior tempo de prática o que potencialmente aumenta a consistência dos padrões de movimentos realizados.

Em programas de educação física escolar ou atividades extracurriculares que priorizem a saúde, há uma necessidade maior da utilização de recursos que sejam capazes de controlar as cargas dos exercícios durante a atividade, desta forma, o domínio da percepção de diferentes intensidades de esforço possibilita ao aprendiz o autocontrole, o que pode aumentar a probabilidade de garantir segurança e eficiência das intervenções ao longo do programa de ensino, ainda mais, quando em diversos programas podemos encontrar pessoas diabéticas, cardiopatas, asmáticas, obesas e etc. (Madureira, 2020).

Atualmente, a população em geral, mas principalmente os jovens, não se veem engajados em muitos tipos de atividades que possam potencializar a saúde e prevenir futuros problemas relacionados a saúde física e mental. Estudos como o de Hallal, et al. (2010) em que 60.973 jovens brasileiros nas capitais e no Distrito Federal foram entrevistados com idade entre 13 e 15 anos, demonstram os níveis de inatividade mapeada no Brasil, onde a proporção de jovens ativos foi de 43,1%, sendo maior nos meninos (56,2%) em comparação às meninas (31,3%). Segundo os autores apenas metade dos adolescentes (49,2%) relatou ter duas ou mais aulas de educação física na semana anterior à entrevista, enquanto 79,2% relataram assistir há duas horas diárias ou mais de televisão. O percentual de jovens praticando trezentos minutos por semana ou mais de atividade física variou de 34,2% em São Luís (MA) a 51,5% em Florianópolis (SC). Apenas duas capitais (Florianópolis e Curitiba-PR) tiveram mais da metade dos jovens atingindo as recomendações atuais referentes à prática de atividade física. Em nove capitais, o percentual de jovens ativos foi inferior a 40%. Jovens do sexo feminino foram classificadas como inativas mais frequentemente do que seus pares do sexo masculino.

Outros estudos avaliando diretamente crianças e adolescentes em relação a aptidão física relacionada a saúde, vem demonstrando resultados alarmantes e significativos, em que mostram que com exceção a força de membros superiores e flexibilidade a população jovem avaliada em escolas públicas e privadas se encontram abaixo dos níveis medianos de desempenho esperado para a saúde (Pelegrini et al. 2011; Martinez et al., 2018; Mineiro et al., 2018).

Segundo Gallahue (1996) a aptidão física é a junção da aptidão relacionada à saúde (força muscular, resistência muscular, resistência cardiovascular, flexibilidade articular e composição corporal), bem como, da aptidão relacionada à performance (equilíbrio, coordenação, agilidade, velocidade e potência). Já a organização mundial da saúde (OMS, 2018), define o termo saúde como um bem-estar físico, mental e social, sendo a prática de atividade física um fator indispensável na promoção da saúde, uma vez que está fortemente

associada à prevenção das doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), como: hipertensão, diabetes, problemas de coluna, etc. Assim como os autores citam acima, baixos níveis de aptidão física relacionada a saúde e maior número de indivíduos inativos ou pouco ativos, além de acarretar possíveis DCNTs, também são grandes responsáveis por uma doença que vem se destacando entre os jovens e causando grande preocupação na atualidade, e tem se tornado um problema de saúde pública é a depressão. Neste ponto a grande questão a ser respondida é, quais seriam os benefícios do envolvimento com a atividade física?

Além de auxiliar na prevenção das DCNTs que já foram citadas, outro sistema que também tem sido beneficiado com a atividade física é o sistema nervoso, especialmente funções de memória e processamento de informação parecem ser mais potencializadas quando comparados a crianças menos ativas, como exemplo o trabalho de Santana, et al. (2016) que em uma revisão sistemática apresentou fortes evidências de uma associação positiva entre aptidão física e notas escolares. O estudo de Castelli, et al. (2007) também indicou fortes evidências que assim como nos adultos o exercício físico melhora a saúde mental e cerebral das crianças e uma das hipóteses para este fenômeno é apontada por Hanna, et al. (2006) que detectaram a liberação do BDNF (*Brain-derived neurotrophic factor*) durante a prática da AF, essa proteína liberada pelo organismo na prática da atividade física tem um papel importante no desenvolvimento do sistema nervoso sendo responsável por importantes funções no cérebro, exercendo grande influência na plasticidade cerebral, assim como no aprendizado e na memória, sendo também sintetizado e liberada pelo músculo esquelético, exercendo uma função trófica nos neurônios motores.

As pesquisas em neurociências relacionadas à educação contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas levando em conta as funções encefálicas e suas relações com a aprendizagem. O Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro (BDNF) tem como função promover a sobrevivência dos neurônios. O exercício físico promove alterações positivas nas concentrações de BDNF estando relacionado à melhora do desempenho neurológico (Ramos e Galdeano, 2019).

O estresse crônico diminui a expressão de BDNF e inibi a fosforilação do CREB no giro denteado. A redução dos níveis de BDNF em pacientes deprimidos está associada com a gravidade da depressão (Drzyzga, et al. 2009). A ativação dos receptores estimula uma série de cascatas de transdução de sinais, incluindo a proteína mitogênica ativada quinase (MAPK), o fosfatidilinositol 3-quinase (PI3K) e via da fosfolipase C-g (PLC-g via), que também pode ser utilizado para monitorar a liberação e ativação do receptor neurotrófico (Calabrese, et al. 2009; Huang e Reichardt, 2001; Huang e Reichardt, 2003). O BDNF ao se ligar no receptor tirosina quinase (trkB), sofre dimerização e autofosforilação. Com isso ocorre a ativação da cascata de sinalização, tais como MAPK / ERK e PI3-kinase/Akt cascata quinase. Após a exposição do estresse crônico, ocorre diminuição dos níveis de BDNF e também de outras neurotrofinas. Conseqüentemente há redução da neurogênese, diminuição da formação dendrítica e o aumento da vulnerabilidade celular. No entanto, o

tratamento com antidepressivo, parece proporcionar o aumento dos fatores neurotróficos, restabelecendo valores normais, a proliferação celular e também da sobrevivência celular (Perito e Fortunato, 2012).

Mas como a atividade física ainda assim pode auxiliar na prevenção da depressão? O BDNF possui apenas a função de aumentar a plasticidade neural e auxiliar na produção de novas ligações sinápticas, porém ao mesmo tempo em que essa proteína é liberada temos a liberação no musculo esquelético durante o exercício de intensidade moderada a vigorosa do hormônio da Irisina, e outra proteína que é o PGC1a1. Os cientistas demonstraram que a PGC-1a1 regula uma via metabólica que controla a degradação do aminoácido triptofano, precursor do neurotransmissor serotonina. o estresse e condições que em geral promovem a inflamação induzem a conversão do triptofano para uma molécula denominada de quinurenina (KYN). A KYN entra na circulação sanguínea e atinge o cérebro, onde é posteriormente metabolizada em compostos que promovem neuroinflamação e dificultam a transmissão sináptica e neuronal (Wrann, et al. 2013). Agudelo et al. (2014) demonstraram que altos níveis de PGC1a1 se opõem a estes efeitos, transformando KYN em outro metabólito, chamado ácido quinurênico (KYNA) que não pode atravessar a barreira sanguínea do cérebro e, assim, não pode atingir o cérebro. Assim, através da diminuição dos níveis periféricos KYN, e como consequência a possibilidade de geração de metabólitos tóxicos no cérebro, PGC1a1 evita danos cerebrais que promovam a depressão. Enfim, aumento significativo na concentração e atividade de PGC1a1 nos músculos esqueléticos de voluntários foi apontada após três semanas de treinamento físico intenso, aumentando os níveis de KYNA no sangue, apoiando a idéia de que níveis elevados de PGC1a1 muscular mudaria o metabolismo do triptofano para produção KYNA e induziria a proteção do cérebro (Agudelo, et al. 2014).

Ainda, estudos como o de Ramos e Galdeano (2019) têm relatado que os efeitos do exercício aeróbio parece ser o mais indicado com intensidade vigorosa para o sexo masculino e a intensidade moderada para o feminino, e as intervenções com tempos superiores a 20 minutos e com mais de uma sessão por semana foram as mais indicadas para auxiliar em benefícios positivos para a liberação de BDNF, contudo são necessárias novas pesquisas para ser mais assertivo em relação a esses fatores.

Com base nos trabalhos apresentados até o momento, pode-se refletir sobre a urgência da elaboração de proposições de ensino que permitam a criança se envolver de forma mais prazerosa com o exercício, incitando no jovem o desejo contínuo pela pratica. Um exemplo é o trabalho desenvolvido por Mineiro et al., (2019) intitulado “Estâmina: o auto-controle e seu potencial para um maior envolvimento em atividades físicas contínuas” no qual os objetivos do experimento foram: elaborar um programa de controle de esforço em crianças de diferentes anos escolares; propor um torneio como modelo de avaliação deste desempenho e; investigar o possível efeito do ensino da estâmina no envolvimento de atividades contínuas. Para a pesquisa os autores convidaram escolares de 2 a 8 anos e o delineamento consistiu em corridas durante as aulas de Educação Física (EF) como parte

do treinamento, sendo o desafio final, composto por 5 baterias de 15' cada, para correr as respectivamente as seguintes distâncias e recuperar-se para a próxima bateria: 2 a 4 anos (8) 200 metros e 5 a 8 anos (10) 300 metros. A meta principal foi à manutenção do ritmo ao longo das séries, e como medida, utilizou-se a magnitude das diferenças entre os tempos absolutos. Para análise dos dados utilizou-se o teste de medidas repetidas com post hoc de Bonferroni para verificar se houve diferença de desempenho entre as tentativas.

Após analisar os resultados encontrados, o tempo total médio dos alunos de 2 a 4 anos foi de 2'13" (33) e não se detectou diferença significativa, entre as tentativas.

	1	2	3	4	5
Média	2'08"	2'07"	2'14"	2'24"	2'13"
DP	48"	35"	41"	47"	40"

Tabela 1. Apresenta a média e o desvio padrão (DP) entre as tentativas das crianças de 2 a 4 anos.

O tempo total médio dos alunos de 5 a 8 anos foi de 1'41" (11), de acordo com os resultados estatísticos não houve diferença estatística entre quase todas as tentativas, apenas entre os desempenhos da terceira bateria 01:47 (13) para a quinta bateria 1'35" (10) com o $p \leq 0,02$.

	1	2	3	4	5
Média	1'33"	1'39"	1'47"	1'41"	1'35" *
DP	7"	11"	13"	15"	10"
P					0,02

* Indica diferença significativa entre a terceira e a quinta tentativa.

Tabela 2. Apresenta a média o desvio padrão (DP) e o p para a diferença encontrada entre as tentativas das crianças de 5 a 8 anos.

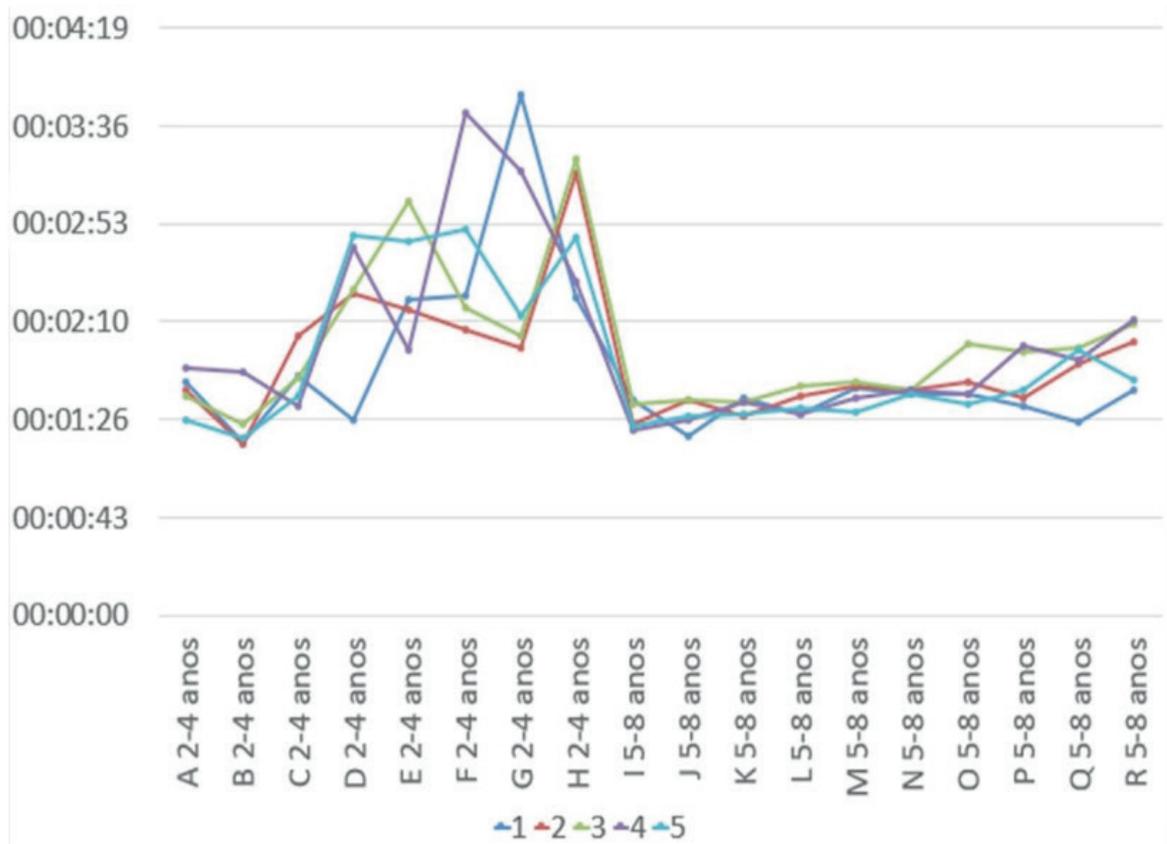


Figura 1. Desempenho individual para cada bateria para as crianças de 2-4 anos e 5 a 8 anos.

De acordo com os resultados encontrados, pode-se perceber que crianças conseguiram controlar o esforço, evidenciando que a estamina é uma habilidade possível de ser aprendida nas faixas etárias investigadas.

Outros estudos acerca do tema – estamina, corroboram com o estudo supra apresentado, demonstrando que esta habilidade deve ser treinada para potencializar seu aprendizado. No estudo de Torres, et al. (2018) os autores verificaram a magnitude do controle de esforço através da velocidade crítica (V_c) por crianças não atletas em diferentes distâncias de nado. Inicialmente foram realizados as distâncias de 200, 100 e 50 metros para a máxima velocidade de nado e o intervalo de 5' foi adotado entre as execuções. Os tempos foram utilizados para calcular a V_c de cada participante. Após calcular V_c das respectivas metragens os participantes foram orientados a realizar 3 tentativas de cada metragem com intervalos de 5 minutos entre as mesmas. Com base nos dados, pode-se afirmar, que as crianças investigadas com diferentes tempos de prática e sem experiência com programas de treinamento para competições foram capazes de controlar suas intensidades V_c para diferentes distâncias de nado. Outro estudo que também corrobora com o atual, foi o de Duarte, et al. (2016) que avaliou 21 crianças analisando a magnitude de relação entre a prática física e mental, investigando o controle de estamina em cargas de baixa intensidade.

No estudo de Mineiro et al, (2019) a elaboração do programa de corrida com crianças analisado demonstrou-se efetiva, haja vista, o nível do envolvimento das crianças no evento

final. O torneio realizado permitiu, segundo os autores, o controle da variável investigada de forma eficiente e os resultados indicaram que as crianças foram habilidosas para controlar o esforço ao longo do evento. Ainda, as crianças demonstraram-se envolvidas durante todo o tempo, além de ter um a dois responsáveis para cada criança correndo junto, tirando foto, incentivando, ou até mesmo auxiliando durante os períodos de recuperação. Finalmente, os alunos receberam certificados – ver fig. 2, com os desempenhos, afim de estabelecer metas futuras e aumentar o envolvimento durante os treinamentos.



Figura 2. Exemplo de certificado preenchido.

REFERÊNCIAS

ACSM. **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e prescrição**. Ed Guanabara Koogan, 2016.

Agudelo LZ, Femenía T, Orhan F, Porsmyr-Palmertz M, Goiny M, Martinez-Redondo V, Correia JC, Izadi M, Bhat M, Schuppe-Koistinen I, Pettersson AT, Ferreira DM, Krook A, Barres R, Zierath JR, Erhardt S, Lindskog M, & Ruas JL (2014). **Skeletal Muscle PGC-1 α 1 Modulates Kynurenine Metabolism and Mediates Resilience to Stress-Induced Depression**. Cell, 159 (1), 33-45 PMID: 25259918.

Calabrese F, Molteni R, Racagni G, Riva MA. **Neuronal plasticity: A link between stress and mood disorders**. Psychoneuroendocrinol 2009;34:S208-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.05.014>

Castelli et al. **Aptidões físicas e desempenho acadêmico em alunos do terceiro e quinto ano**. J Sport exerci. Psychol. 2007.

Duarte, C. F. ; Mineiro, A. S. ; Madureira, F . **Relações entre prática física, prática mental e estâmina no nadar infantil**. In: VIII Congresso Brasileiro de Comportamento Motor, 2016, João Pessoa. Brazilian Journal of Motor Behavior, 2016. v. 10. p. 24464902.

Drzyzga LR, Marcinowska A, Obuchowicz E. **Antiapoptotic and neurotrophic effects of antidepressants: a review of clinical and experimental studies**. Brain Res Bull 2009;79:248-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brainresbull.2009.05.014>

Gallahue, D. L. **Developmental physical education for today's children**. Dubuque, IA Brown& Benchmark.1996.

Hallal, P. C. Knuth, A. G., Cruz, D. K. A., Mendes, M. I., Malta, D. C. **PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADOLESCENTES BRASILEIROS**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 2):3035-3042, 2010.

Hanna, K. et al. **Exercício físico e função cognitiva: uma revisão**. *Rev. Bras. Med. Esporte*. Vol. 12, Nº 2. Mar/Abr. 2006.

Huang EJ, Reichardt LF. **Neurotrophins: roles in neuronal development and function**. *Annu Rev Neurosci* 2001;24:677-736.

Huang EJ, Reichardt LF. **Trk receptors: roles in neuronal signal transduction**. *Annu Rev Biochem* 2003;72:609-42.

Martinez, C. S. ; Mineiro, A. S. ; Colantonio, E. ; Alves, I. ; Pereira, R ; Madureira, F. . **Composição Corporal e desempenho físico de escolares em instituições distintas: privada e pública**. In: Simpósio Internacional de ciências do Esporte, 2018, São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. São Caetano do Sul: Celafiscs, 2018. v. 23. p. 162-162.

Madureira, F. **A Arte de ensinar as crianças a controlarem seus esforços na natação**. Cartilha do Congresso Brasileiro de Natação Infantil, 2020.

Mineiro, A. S.; Colantonio, E. **Composição Corporal e aptidão física de crianças e adolescentes**. 1. ed. Beau Bassin: Novas Edições Academicas -, 2018. v. 1. 77p.

MINEIRO, A. S.; NOGUEIRA, C ; MORCÉLLI, M. ; MADUREIRA, F . **Estâmina: O auto-controle e seu potencial para um maior envolvimento em atividades físicas contínuas**. In: XIV Seminário de Educação Física Escolar, 2019, São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo: EEFÉ-USP, 2019. v. 33. p. 135-135

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro_internacional_saude/documentos/textos_referencia/00_palavra_dos_organizadores.pdf. Acesso 27 de outubro de 2018.

Pelegri, A., Silva, D. A. S., Petroski, E. L., Glaner, M. F. **Aptidão Física Relacionada à Saúde de Escolares Brasileiros: Dados do Projeto Esporte Brasil**. *Rev Bras Med Esporte – Vol. 17, No 2 – Mar/Abr, 2011*.

Perito, MES ; Fortunato, JJ. **Marcadores Biológicos da Depressão: Uma Revisão Sobre a Expressão de Fatores Neurotróficos**. *Rev Neurocienc* 2012;20(4):597-603.

Ramos J, Galdeano DS. **Educação Física e o Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro (BDNF) na Aprendizagem Escolar – Estudo de Revisão Sistemática**. *Educ. Fís., Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 17, e - 019005, p. 1 - 19, 2019.

Santana, C. C. A.; Azevedo, L. B.; Cattuzzo, M. T.; Hill, J. O.; Andrade, L. P.; Prado, W. L. **Physical Fitness and academic performance in youth: a systematic review**. *Scand J Med Sci Sports* 2016.

Schmidt, R; Lee, T. **Motor Learning and Performance from principles to application**. Human Kinetics, Inc.; Edição: fifth, 2013.

Torres, E. ; Mineiro, A. S. ; Duarte, C.F. ; Freitas, B ; Madureira, F. **Crianças não atletas são capazes de controlar as intensidades de esforço em diferentes metragens?** In: Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2018, São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. São Caetano do Sul: Celafiscs, 2018. v. 23. p. 176-176.

Wrann CD, White JP, Salogiannis J, Laznik-Bogoslavski D, Wu J, Ma D, Lin JD, Greenberg ME, & Spiegelman BM (2013). **Exercise induces hippocampal BDNF through a PGC-1 α /FNDC5 pathway.** Cell metabolism, 18 (5), 649-59 PMID: 24120943.

GESTÃO NO ESPORTE PARALÍMPICO: O FORTALECIMENTO DO GOALBALL BRASILEIRO

Data de submissão: 30/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

UNICAMP)

Campinas – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/5260809428528760>

Rosane Barros Nascimento

Mestranda em Educação Física, FEF – UNICAMP, atualmente Diretora Administrativo-Financeira da Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais - CBDV
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8689322031156912>

João Paulo Borin

Doutor em Educação Física, Professor Livre-Docente do Departamento de Ciências do Esporte (DCE), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP)
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4831980080200951>

Alessandro Tosim

Doutorando em Educação Física, FEF - UNICAMP, Docente do Centro Universitário Padre Anchieta e Centro Universitário Hermínio Ometto na disciplina de Esporte Adaptado, atualmente Técnico da Seleção Brasileira Masculina de Goalball - CBDV
Jundiaí – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7267539466641660>

Paulo Cesar Montagner

Doutor em Educação Física, Professor Livre-Docente do Departamento de Ciências do Esporte (DCE), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-

RESUMO: O Esporte, direito do cidadão brasileiro, estimula a prática da atividade física regular e traz benefícios físicos, sociais, culturais e econômicos. Para pessoa com deficiência contribui também para que exerça sua cidadania por completo, atuando desde a reabilitação ao alto rendimento. Criado exclusivamente para pessoas com deficiência visual, o Goalball é uma modalidade coletiva recentemente praticada no Brasil que tem conquistado bons resultados esportivos em eventos internacionais, como bicampeonato Mundial, prata e bronze em Londres 2012 e Rio 2016, respectivamente, com o masculino e o bronze Mundial e quarto lugar no Rio 2016 com o feminino. Sendo a gestão importante para o desenvolvimento do Esporte, o presente estudo visa relatar a gestão da Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais – CBDV, entidade que administra o Goalball no Brasil, desde 2011. A metodologia utilizada foi análise documental, englobando informações da entidade nos arquivos da Secretaria Geral e relatórios anuais quanto aos dados relativos às competições regionais [número de equipes (EP) e atletas participantes (AP)], nacionais [número de competições nacionais organizadas (CN)] e

participação em eventos internacionais (PB) entre 2012 e 2019, segundo ano e gênero. A partir dos dados obtidos as informações foram apresentadas em valores absolutos. Os principais resultados apontam que, apesar da oscilação durante os anos, desde o começo da gestão até 2019, aumentou: o número de equipes e atletas participantes de eventos regionais; o número de competições nacionais organizadas e; a participação das seleções brasileiras em eventos internacionais, sendo que para o grupo masculino verifica-se maior crescimento em relação aos eventos regionais. Nota-se, portanto, que as ações planejadas pela CBDV têm contribuído para o crescimento da modalidade no país em conformidade com os resultados expressivos apresentados internacionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Resultado esportivo; gerenciamento; competição; pessoa com deficiência.

PARALYMPIC SPORTS MANAGEMENT: THE STRENGTHENING OF THE BRAZILIAN GOALBALL

ABSTRACT: The Sport, a Brazilian citizen's right, stimulates the practice of regular physical activity and brings physical, social, cultural and economic benefits. To people with disabilities, it also contributes for them to fully exercise their citizenship, acting all the way from rehabilitation to high performance sport. Created exclusively for people with visual disabilities, Goalball is a collective sport that is being recently practiced in Brazil and is achieving good sportive results in international events, such as the double world championship, silver and bronze in London 2012 and Rio 2016, respectively with the male team, and the world bronze and fourth place in Rio 2016 with the female team. Being the management an important aspect to the sport's development, the study presented aims to report the management of the Brazilian Confederation of Sports for the Visually Impaired- CBDV, an entity that manages the Goalball in Brazil since 2011. Documentation analysis was the methodology used, encompassing the entity's information present at the general secretary and annual reports on the regional competitions' data [number of teams (EP) and participating athletes (AP)], national competitions [the number of organized national competitions (CN)] and participation in international events (PB) between the years of 2012 and 2019, according to year and gender. From the data obtained, the information was presented in absolute values. The main results indicate that, despite the oscillation during the years, since the management's beginning all the way to 2019, the number of participating teams and athletes on regional events, the number of organized national competitions, and the participation of the Brazilian National Team in international events has grown, and as for the male's group, they had an even bigger participation on regional events. Therefore, it is noticed that the actions planned by the CBDV have been contributing to the sport's growth in the country along the expressive results presented in international events.

KEYWORDS: Sportive result; management; competition; person with disability.

1 | APRESENTAÇÃO

O Esporte tem sido considerado em diferentes âmbitos como um fenômeno de grandeza mundial. De fato, Marques (2015) destaca que se configura como um dos principais fenômenos socioculturais devido sua pluralidade, complexidade e heterogeneidade.

Suas proporções avançam em diferentes perspectivas, significados e finalidades, alcança diferentes públicos e comunidades, expressa sentimentos, paixões, reações e interesses coletivos e individuais em cenários e objetivos diversos.

O reconhecimento de seu potencial científico, formativo, educativo e social ganham estudos e se ampliam em escala significativa, e essa velocidade de interesse sobre tal fenômeno também recebe, nesse momento da história, uma preocupação com a sistematização, organização e gestão em diferentes níveis de sua manifestação.

Como um fenômeno em expansão, o Esporte passou por diferentes transformações em sua composição e, como consequência, ampliou seu potencial, merecendo nesse momento interesse mercadológico, como ambiente de negócios, na ampliação dos estudos científicos, no processo de profissionalização e espetacularização. Fundamentalmente, é um “produto” valorizado e de relevância mundial, com grande interesse pelas manifestações esportivas de alta performance e competições esportivas com a presença de talentos (PRONI, 1998).

Um fenômeno dessa magnitude chegou também aos Esportes Paralímpicos, que desde seu aparecimento, nos idos dos anos 40, demonstra índices de crescimento significativos, implicando, também, em estudos científicos e nas atividades de Gestão, fato esse, escopo central do presente capítulo aqui apresentado.

Em tempo, reafirmamos o que Bento (2013) expressou num dos seus estudos do livro *Desporto: discurso e substância*. Ele diz:

“Os teóricos do Esporte – tanto da sua expressão moderna como das formas percursoras – sempre o (Esporte – grifo nosso) colocaram ao serviço da arte de viver. Visando emprestar à vida um sentido marcado pela consonância entre o exterior e o interior, entre a aparência e a essência, entre o aprimoramento corporal e o cultivo e a elevação da alma”. (BENTO, 2013, p.76)

É, portanto, disso que se trata o fenômeno do esporte paralímpico, do aprimoramento, do cultivo, da elevação do ser humano, da valorização do homem com suas virtudes, limitações e adaptações. É isso que encanta o mundo, e muito, nos esportes adaptados. Eles não apenas reabilitam as pessoas nas suas funções motoras, mas na alma, na confiança e na vida. Semelhante aos destacados resultados esportivos apresentados pelo esporte paralímpico brasileiro nas quadras, piscinas, pistas e tatames mundo afora, as instituições que representam esses segmentos precisam realizar uma gestão capaz de contribuir com o desenvolvimento e contribuir para a prática das modalidades esportivas.

O presente estudo, portanto, visa relatar a gestão da Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais – CBDV, na modalidade Goalball.

2 | A GESTÃO ESPORTIVA

Considerando a especificidade e o preâmbulo do presente texto, menciona-se a expressão de relevância do Esporte no ambiente atual. Como mencionado por Mattar (2013), o Esporte é “um ato humano, individual e social que traz consequências econômicas e sociais” (p.1) que reflete e apresenta influência em características, históricas e atuais, relativas à sociedade, cultura, economia e políticas, provoca emoções, sentimentos e sonhos (MAZZEI; BARROS, 2012).

Neste contexto diversos autores apontam que o Esporte possui a capacidade de estimular parte significativa da população mundial (MARQUES, 2007), sendo que nos países desenvolvidos é um dos mais destacados setores da economia (MATTAR, 2013).

Um dos requisitos para o contínuo e eficaz desenvolvimento do Esporte é a realização de uma organização profissional em todos os níveis, do governamental (federal, estadual e municipal), às instituições de prática (clubes, escolas e empresas), passando pelas entidades de administração (confederações, federações e ligas) das modalidades (MATTAR, 2013).

Segundo Mazzei e Rocco Júnior (2017), a gestão esportiva serve para auxiliar o desenvolvimento do Esporte em suas diferentes manifestações de forma consistente e coerente e, no Brasil, passa por um período de afirmação. Relatam ainda que, embora grandes eventos esportivos tenham sido sediados recentemente no país, a oportunidade gerada não foi aproveitada e são identificados indícios da ausência de gestão profissional, ética e responsável no Esporte do país.

A gestão do Esporte pode ser considerada uma nomenclatura mais atual que remete à administração esportiva (BASTOS; MAZZEI, 2012). A palavra gestão, entretanto, assume diferentes significados para diferentes grupos sociais, portanto, os conhecimentos relativos à gestão só adquirem significados se forem contextualizados ao ambiente em que serão aplicados (PIRES; LOPES, 2001).

Comumente os termos gestão e administração são utilizados e erroneamente compreendidos como sinônimos (ROCHA; BASTOS, 2011). Entretanto, Dias (2002) relata que entre ambos existem semelhanças, mas as diferenças merecem destaque. Enquanto administração pode ser definida como uma função (técnica) responsável pelos atos de planejar, organizar, dirigir e controlar, a gestão engloba diferentes técnicas, além da administração, e diferentes conhecimentos de diversas áreas do saber, e ambas, por meio de pessoas, visam atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz (DIAS, 2002).

Mattar (2013) destaca que o conjunto de conhecimentos que envolvem a terminologia administração e gestão, principalmente, de instituições esportivas é amplo, de natureza multidisciplinar e compreende, entre outros, áreas como economia, políticas públicas e organização do sistema esportivo, legislação esportiva, administração, contabilidade, ética, gestão de eventos e gestão de espaços esportivos.

Para Mazzei e Rocco Júnior (2017) a gestão esportiva envolve conhecimentos,

originados das ciências do Esporte e da administração, principalmente, e por estar inserida em diferentes tipos de organizações e situações, interação com outras áreas como direito, economia, sociologia, psicologia, comunicação, política, entre outras.

Bastos (2016) relata que como ciência a gestão esportiva é considerada um campo emergente e em expansão, e no Brasil, apesar de não existir ainda uma identificação teórica, está em curso o processo de amadurecimento da área.

Pires e Lopes (2001) apontam que a crise do desporto moderno, caracterizado pelas mudanças da sociedade, da economia, da indústria do entretenimento, das tecnologias de informação e do desporto em si, somado a complexidade das práticas esportivas, fatores como o surgimento de organizações relacionadas com a gestão do Esporte e existência de investigação científica na área, além das oportunidades profissionais que surgiram com o crescimento e o desenvolvimento do Esporte, tornou o conceito de gestão esportiva importante no mundo a partir da década de 1980 e trouxe a necessidade da reestruturação dos modelos de organização esportiva.

Mazzei e Rocco Júnior (2017) assinalaram o aumento da complexidade do fenômeno Esporte e a exigência dos envolvidos nas manifestações ou atividades esportivas como a necessidade do progresso da gestão desta área.

Cumprir salientar que a partir da Revolução Industrial, onde se desenvolveram as teorias gerais da administração, as transformações estruturais na dinâmica da sociedade, como o modo de vida, a organização familiar, o uso do tempo e o lazer, deram ao Esporte o status de instrumento educacional e caminho para ascensão e prestígio social. Com o tempo e as novas realidades sociais, as características da industrialização foram sendo consolidadas e transferidas para o setor desportivo, transformando-se de orgânico para burocrático, sem organização e informal para prática formal com traços organizacionais em nível global, consolidando o surgimento de clubes e associações e, anos mais tarde, com a organização dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, o Comitê Olímpico Internacional, propulsor da internacionalização do Esporte (MAZZEI; BARROS, 2012).

Os primeiros indícios de formação específica profissional e constituição de uma área de investigação acadêmica da gestão no Esporte datam da década de 60 nos Estados Unidos. A partir da década de 80 os trabalhos passaram a ser publicados com maior rigor acadêmico em periódicos da área, impulsionados por ter se tornado o Esporte um fator importante da economia mundial (ROCHA; BASTOS, 2011).

Mazzei e Rocco Júnior (2017) apontam que as pesquisas científicas no âmbito da gestão do Esporte no Brasil são muito importantes pois a partir das suas considerações as decisões dos gestores poderão ser realizadas baseadas em dados concretos, ao invés do empirismo dominante, permitindo que os resultados sejam alcançados de formas mais assertivas, contribuindo para o desenvolvimento das modalidades esportivas.

Cabe destacar que no Brasil, o Esporte tornou-se um direito do cidadão a partir da Constituição de 1988, mas apenas a partir da titulada Lei Pelé, Lei 9.615, de 1998, foram

estabelecidas normas gerais sobre o desporto¹. Segundo o documento, atualmente a prática esportiva pode se manifestar de forma educacional, de participação, de rendimento e de formação. De fato, tais ações acontecem no âmbito olímpico e paralímpico, e apesar do desporto brasileiro ter sido assegurado a partir de 1988, o Esporte para pessoas com deficiência foi reconhecido apenas dez anos após a data, com a Lei Pelé (MIRANDA, 2011).

Particularmente quanto ao esporte paralímpico o Brasil vem se consolidando no cenário nacional e internacional (PARSONS; WINCKLER, 2012), estando hoje entre as principais potências no mundo (MIRANDA; COSTA; DUARTE, 2013), sendo o Goalball uma das modalidades paralímpicas de destaque.

3 | O GOALBALL BRASILEIRO

Com surgimento na Inglaterra como parte do processo de reabilitação, física e social, dos soldados lesionados após a Segunda Guerra Mundial (PARSONS; WINCKLER, 2012), no Esporte paralímpico várias modalidades convencionais foram adaptadas para a prática das pessoas com deficiência, exceto o Goalball, criado para pessoas com deficiência visual (FURTADO *et. al.*, 2016; MOLIK *et. al.*, 2015; MORATO *et. al.*, 2012; SCHERER *et. al.*, 2012; TOSIM *et. al.*, 2008).

Originado em 1946 pelo austríaco Hanz Lorenzer e o alemão Sepp Reindle, o Goalball configura-se como um Esporte coletivo, sem invasão territorial, pautado nas explorações sensoriais. O confronto disputado entre duas equipes baseia-se na troca de bolas através de lançamentos com o propósito de fazer gols (MORATO *et. al.*, 2012). Vencerá a equipe com maior número de tentos.

Para a prática, que por competirem pessoas totalmente cegas com pessoas com resíduos visuais todos devem permanecer bandados e vendados, os atletas dependem totalmente das percepções auditiva (bola com guizo interno) e táteis (linhas demarcatórias em alto relevo – barbantes colados ao chão com fita adesiva) para potencializar sua *performance*, pois os movimentos com mais eficiência e eficácia fazem com que os atletas se posicionem o mais rápido possível em ações ofensivas e defensivas no jogo (AMORIM *et. al.*, 2010; MORATO *et. al.*, 2012; TOSIM *et. al.*, 2008).

As duas competições internacionais mais importantes da modalidade são os Jogos Paralímpicos e o Mundial, realizados cerca de dois anos entre eles, em ciclos de 4 em 4 anos. A primeira disputada em edição de Jogos Paralímpicos foi em 1976, Toronto, no masculino e 1984, Estados Unidos, no feminino. Morato e Almeida (2012) salientam que existem duas versões sobre a introdução da modalidade no Brasil: em 1985, com Steven Dubner, e em 1986 com Mário Sérgio Fontes. Entretanto, foi a partir da realização do VII

1 Esporte e Desporto são sinônimos, constituem o mesmo fenômeno. Esporte é utilizado comumente nos textos escritos no Brasil, contudo, em nosso texto constitucional se utiliza da expressão Desporto, influenciado pela língua portuguesa expressada em Portugal.

Campeonato Mundial em 2002, na cidade do Rio de Janeiro, que a modalidade teve sua expansão no país.

Hoje o Goalball é praticado em, pelo menos, noventa e quatro países do mundo (Ranking da IBSA – *International Blind Sports Federation*, entidade internacional que gerencia a modalidade, fevereiro de 2020) e as seleções brasileiras, feminina e masculina, apresentam resultados importantes neste cenário. O primeiro grupo iniciou sua participação em Jogos Paralímpicos em Atenas, 2004, e desde então seus resultados mais expressivos internacionalmente foram a conquista da medalha de bronze no Campeonato Mundial de 2018 e a quarta colocação alcançada nos Jogos Rio 2016. Já o selecionado masculino, que participou pela primeira vez de uma edição Paralímpica em 2008, Beijing, é a atual equipe bicampeã mundial (Finlândia 2014 e Suécia 2018) e conquistou as medalhas de prata e bronze nos Jogos de Londres 2012 e Rio 2016, respectivamente.

Segundo Mazzei e Barros (2012) as Federações/Confederações esportivas são criadas por clubes que se unem objetivando desenvolver e fomentar determinada modalidade. Neste quesito o Esporte paralímpico se diferencia do olímpico, pois a administração das modalidades se dá de quatro diferentes formas, seguindo modelos internacionais (Comitê Paralímpico Brasileiro - CPB, 2020):

- I. O CPB como Confederação, administrando quatro modalidades esportivas: atletismo, natação, halterofilismo e tiro esportivo;
- II. Confederações que administram a modalidade olímpica e paralímpica;
- III. Confederações específicas de uma modalidade paralímpica;
- IV. Confederações específicas por deficiência.

A Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais – CBDV, entidade que atualmente faz a gestão do Goalball brasileiro, está inserida nesta última categoria.

Fundada em 2008 na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, a organização gerencia as modalidades Goalball, Futebol de 5 e Judô paralímpico, desde 2011. Com sede inicialmente no Rio de Janeiro e desde 2017 na cidade de São Paulo, a entidade é filiada ao CPB, responsável legalmente para Esporte paralímpico no país, de onde recebe recursos descentralizados através da Lei Agnelo/Piva (CBDV, 2020).

Segundo Mattar e Mattar (2013) a instituição esportiva, como qualquer outra organização, deve fundamentar suas atividades em planejamento, uma vez que a inexistência ou não observância do mesmo pode afetar os resultados esperados. Os autores destacam que através do planejamento estratégico são estabelecidas diretrizes gerais e estratégicas amplas que servirão para direcionar e fundamentar os demais níveis de planejamento, planos, decisões, estratégias e ações das áreas funcionais.

Em instituições esportivas brasileiras a adoção de um plano estratégico é pouco usual (MATTAR; MATTAR, 2013). A CBDV, entretanto, a exemplo do CPB, adotou a confecção de

um plano estratégico visando nortear suas ações a partir de 2013. Desta forma, o que dá sentido e significado a sua existência (missão) e o que deseja ser nos próximos anos (visão) (MATTAR; MATTAR, 2013) são:

Missão - Fomentar, gerenciar e representar, nacional e internacionalmente, o Esporte para cegos e deficientes visuais, promovendo a qualificação profissional, a preparação das seleções para o alto rendimento, e o desenvolvimento pessoal e a inclusão social de seus praticantes.

Visão - Manter a hegemonia no futebol de 5 e superar os resultados alcançados nos Jogos Paralímpicos Rio 2016 no Goalball e judô; e se afirmar como entidade de excelência em gestão.

(CBDV, 2020)

4 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Realizada análise documental da entidade (CBDV), englobando dados da Secretaria Geral e relatório anual entre os anos de 2012 e 2019, destaca-se que foram considerados para pesquisa: equipes participantes nos eventos regionais (EP); atletas participantes nos eventos regionais (AP); número de competições nacionais realizadas (CN) e; participação brasileira em eventos internacionais (PB).

Após coleta e análise das informações, os resultados são apresentados na tabela 1 e nos gráficos de 1 a 4, por meio dos valores absolutos dos indicadores investigados segundo ano e gênero.

INDICADORES	2012			2013			2014			2015		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
EP	28	44	72	34	47	81	37	49	86	31	43	74
AP	147	226	373	164	248	412	187	249	436	150	229	379
CN	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
PB	2	2	4	3	3	6	1	1	2	1	1	2

Tabela 1: Valor absoluto dos indicadores investigados segundo ano, gênero e total.

INDICADORES	2016			2017			2018			2019		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
EP	33	48	81	31	48	79	32	53	85	33	55	88
AP	166	253	419	164	252	416	157	287	444	158	296	454
CN	1	1	2	1	1	2	2	2	4	3	3	6
PB	3	4	7	2	2	4	3	3	6	5	3	8

Tabela 1: Valor absoluto dos indicadores investigados segundo ano, gênero e total.

Legenda: F: feminino, M: masculino, T: total

Particularmente quanto as equipes participantes (Tabela 1 e Gráfico 1), nota-se ao longo dos anos comportamento semelhante entre femininas e masculinas, com aumento gradativo de 2012 a 2014, decréscimo entre 2014 e 2015, proximidade dos escores de 2015 a 2017 e sensível elevação em 2018 e 2019, principalmente no masculino.

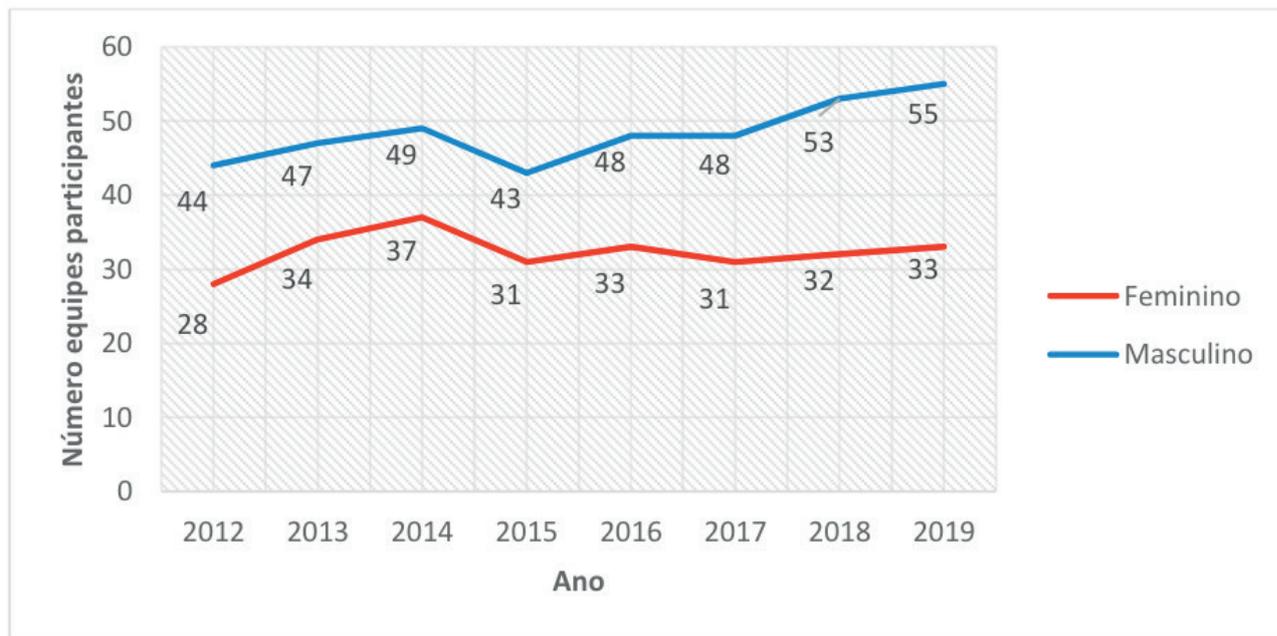


Gráfico 1: Representação gráfica do número de equipes participantes segundo ano e gênero.

Quanto a atuação de atletas nos eventos regionais (Tabela 1 e Gráfico 2), o número de mulheres e homens apresentam ascensão entre 2012 e 2013, entre 2013 e 2014 enquanto o feminino continua subindo, o masculino apresenta estabilidade, de 2014 a 2015 há um declive e entre 2015 e 2016 um novo acréscimo em ambos. Entre 2016 e 2017 os números apresentam estabilidade, mantendo um declínio no feminino em 2018 e estabilidade em 2019 e no masculino, ao contrário, ascensão nos dois anos.

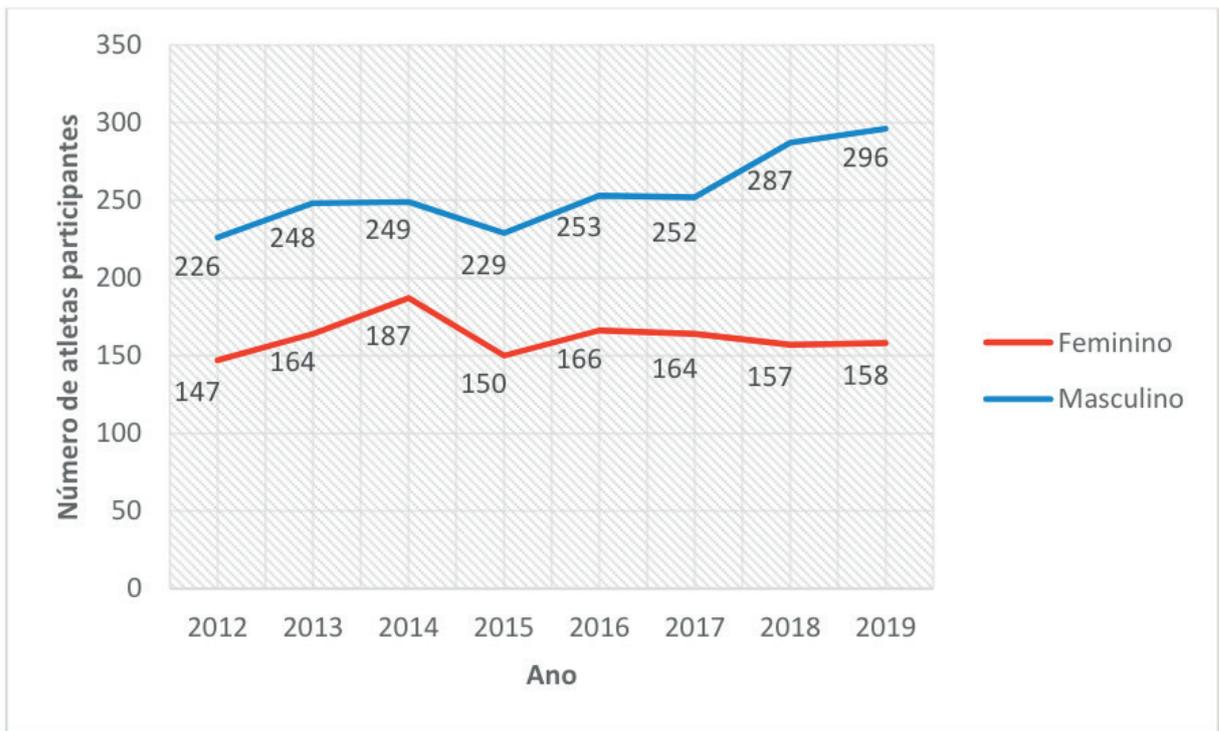


Gráfico 2: Representação gráfica do número de atletas participantes segundo ano e gênero.

Com relação ao indicador de competições nacionais (Tabela 1 e Gráfico 3), organizadas pela Confederação no feminino e masculino encontra-se no mesmo patamar. Em ambos uma única competição era realizada até o ano de 2018, quando passou a duas e em 2019 a três.

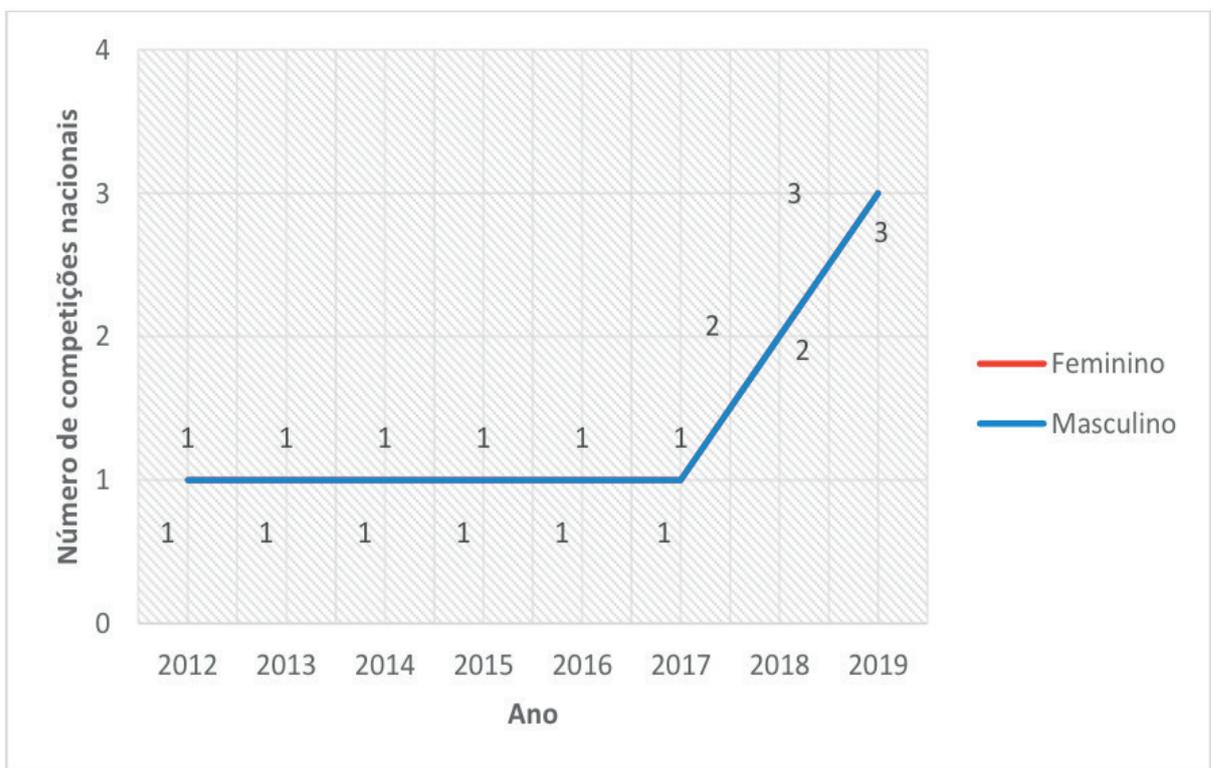


Gráfico 3: Representação gráfica do número de competições nacionais segundo ano e gênero.

No tocante a presença das seleções brasileiras em eventos internacionais (Tabela 1

e Gráfico 4), entre 2012 e 2013 houve um aumento no feminino e no masculino, a seguir o número caiu para ambos em 2014 e 2015, subiu para ambos em 2016, com o masculino em maior quantidade, depois houve uma queda para os dois grupos em 2017, e ascensão em 2018 e 2019, apresentando o feminino maior destaque.

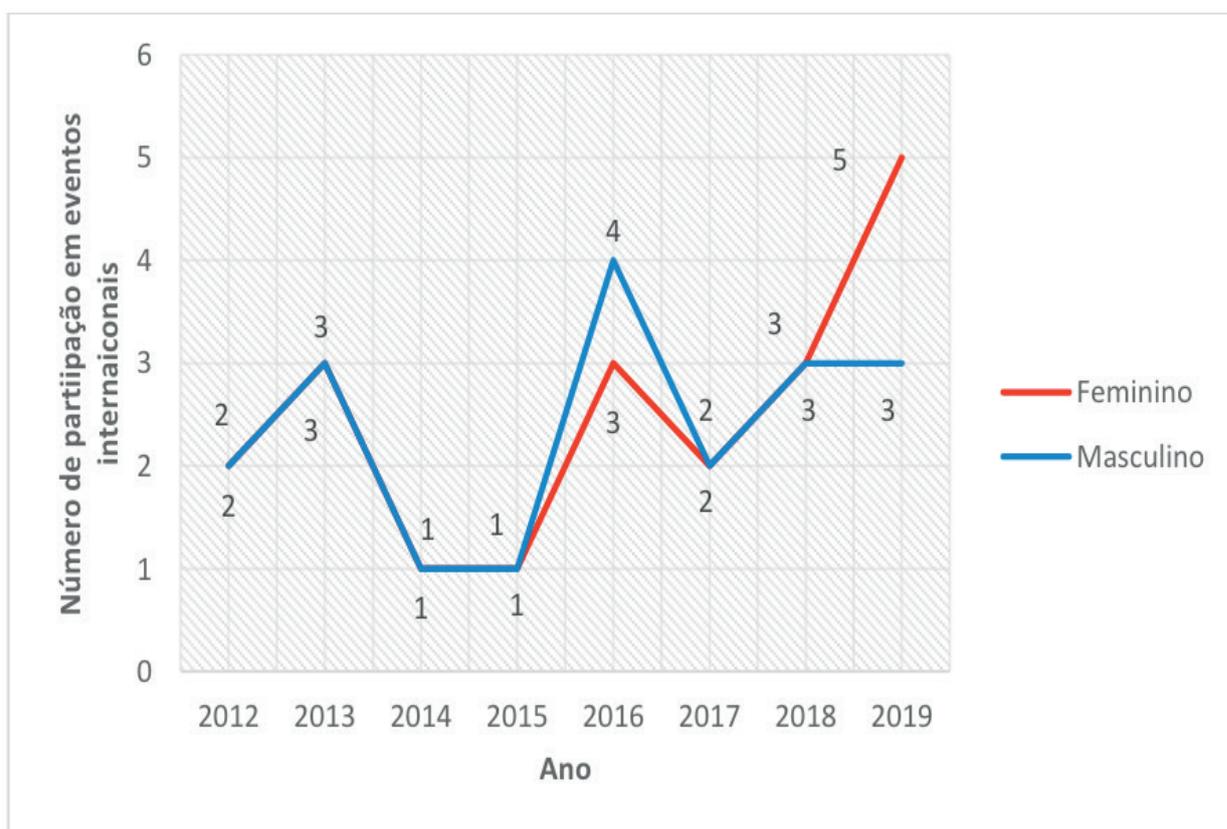


Gráfico 4: Representação gráfica linear do número de participação da seleção brasileira em eventos internacionais segundo ano e gênero.

Cumprе salientar que nos anos de 2012 e 2016 aconteceram Jogos Paralímpicos e em 2014 e 2018 os Campeonatos Mundiais da modalidade.

Tendo o Esporte sido referendado pela Organização Mundial da Saúde (2005) como essencial para população, contribuindo com benefícios físicos, sociais e mentais, inclusive para pessoas com deficiência, compreender o cenário em que se encontra a modalidade e consequentemente adotar medidas para estimular o aumento da prática deve ser uma das prioridades nas ações dos gestores das instituições esportivas.

Mattar (2013) ressalta que as instituições esportivas, com raras exceções, encontram-se em estágio amador. Mazzei e Barros (2012) apontam que analisar e comparar estruturas esportivas de sucesso podem auxiliar na construção de modelos para gerir o Esporte no Brasil.

Neste contexto o consórcio SPLISS (*Sports Policy factors Leading to International Sporting Success* – Fatores de Política de Esporte que Levam ao Sucesso Esportivo Internacional) apresenta nove pilares que, segundo os autores, contribuem para identificar os fatores que podem aumentar as chances de êxito nos resultados esportivos de alto

rendimento internacionalmente. O modelo preza por identificar os pontos fracos para que os investimentos financeiros sejam reorganizados nesta direção (DE BOSSCHER, *et. al.*, 2016).

As competições nacionais e internacionais figuram-se entre esses pilares. São pontos chaves de estudo o nível das competições nacionais nas quais os atletas participam e as oportunidades para que os atletas participem de competições internacionais (DE BOSSCHER, *et. al.*, 2016).

Segundo Rose Júnior (2002) a competição não é um fator exclusivo do Esporte, mas é inerente à prática esportiva (ALMEIDA, 2012). Do nascimento a morte o ser humano compete pela sobrevivência em todos os setores que atua. (ROSE JÚNIOR, 2002). Logo, a realização de eventos esportivos com viés competitivo estimula o interesse dos grupos pela modalidade contribuindo para seu desenvolvimento.

Os resultados deste estudo apontam o grupo masculino com maior número de equipes e de atletas participantes nos eventos regionais organizados pela CBDV durante todo período, e esse quantitativo tem crescido nos últimos anos. Enquanto isso, o feminino apresentou seu pico em 2014, teve um decréscimo e deste então tem se mantido estável.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte adaptado desperta cada vez mais interesse na população e permite que a sociedade conheça a potencialidade da pessoa com deficiência. Da mesma forma, com os resultados esportivos conquistados o Brasil é considerado hoje uma potência paralímpica. Porém a manutenção deste título requer mais do que ganhar dentro das instalações esportivas.

Com os resultados apresentados neste estudo conclui-se que o Goalball é uma modalidade que vem crescendo no Brasil ao longo dos anos, em congruência aos resultados esportivos expressivos conquistados pelas seleções brasileiras em nível internacional.

Nota-se que a atual gestão tem logrado êxito no que se refere a desenvolvimento deste Esporte. Cabe aqui destacar também a primeira partida de uma competição interclubes com transmissão ao vivo na televisão brasileira realizada em outubro de 2019.

Atualmente o Goalball brasileiro está em primeiro e segundo lugar no ranking mundial da IBSA (IBSA, 2020) no masculino e feminino, respectivamente, entretanto, como qualquer desporto paralímpico, tem muitos desafios pela frente. Além de manter os resultados esportivos conquistados, fatores como: a busca por novas fontes de investimentos; pesquisas científicas na área; sistemas de identificação e desenvolvimento de talentos; suporte para atletas e pós-carreira e; compreender as nuances do desporto de base, considerando as particularidades de gênero, inclusive, devem contribuir no processo de planejamento da gestão, para que a modalidade continue se fortalecendo e oportunizando que a pessoa com

deficiência demonstre seu potencial e exerça sua cidadania por completo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. Gestão de Atletas e Equipes esportivas. In MATTAR, F. N.; MATTAR, M. (org.). **Gestão de Negócios Esportivos**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 223 – 242, 2013
- AMORIM, M.; CORREDEIRA, R.; SAMPAIO, E.; BASTOS, T.; BOTELHO, M. **Goalball: uma modalidade desportiva de competição**. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Porto, v. 10, n. 1, p. 221 – 229, 2010.
- BASTOS, F. C. **Gestão do Esporte no Brasil: reflexões sobre avanços, limites e desafios**. 2016. Tese (Livre Docência) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BASTOS, F. C.; MAZZEI, L. C. Gestão do Esporte no Brasil: desafios e perspectivas. In **Gestão do Esporte no Brasil: Desafios e perspectivas**. 1ª ed. – São Paulo: Ícone, 2012. p. 23 - 41
- BENTO, J.O. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, Unicamp/Centro de Estudos Avançados (Coleção CEA), 2013.
- DE BOSSCHER, V.; et al. A gestão do esporte de alto rendimento em nível nacional: o modelo SPLISS. In BOHME, M. T. S.; BASTOS, F. C. **Esporte de Alto Rendimento: fatores críticos de sucesso – gestão – identificação de talentos**. 1 ed. São Paulo: Phorte, p. 35 – 65, 2016.
- DIAS, E. D. P. **Conceitos de Gestão e Administração: Uma Revisão Crítica**. REA - Revista Eletrônica de Administração, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2002.
- FURTADO, O. L. P. C.; et al. **Health-related physical fitness among young Goalball players with visual impairments**. Journal of Visual Impairment and Blindness. v. 110, p. 257 – 267, July-August 2016.
- MARQUES, R. F. R. **Esporte e Qualidade de Vida: Reflexão sociológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MATTAR, F. N. Indústria do Esporte e seu ambiente de negócio. In MATTAR, F. N.; MATTAR, M. (org.). **Gestão de Negócios Esportivos**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 1 – 31, 2013.
- MATTAR, F. N.; MATTAR, M. F. Planejamento Estratégico em Instituições Esportivas. In MATTAR, F. N.; MATTAR, M. (org.). **Gestão de Negócios Esportivos**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 95 – 110, 2013.
- MAZZEI, L. C.; BARROS, J. A. F. Gestão de federações esportivas. In **Gestão do Esporte no Brasil: Desafios e perspectivas**. 1ª ed. – São Paulo: Ícone, p. 65 – 90, 2012.
- MAZZEI, L. C.; ROCCO JÚNIOR, A. J. **Um ensaio sobre a Gestão do Esporte: Um momento para a sua afirmação no Brasil**. Revista de Gestão e Negócios do Esporte (RGNE), v. 2, n. 1, p. 96–109, 2017.
- MIRANDA, T.J. **Comitê Paralímpico Brasileiro: 15 anos de história**. 2011. 331f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- MIRANDA, T. J. COSTA, A. M. DUARTE, E. **Você conhece os Jogos Paralímpicos?**. Brasília, DF: Elite Gráfica; Academia Paralímpica Brasileira; Comitê Paralímpico Brasileiro, Brasília, 2013.
- MOLIK, B.; et al. **Game performance evaluation in male Goalball players**. Journal of Human Kinetics. v. 48, p. 43-51, nov. 2015.

MORATO, M. P.; ALMEIRA, J. J. G. Goalball. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, p. 131 - 140, 2012.

MORATO, M. P.; SIMOES, M. G.; ALMEIDA, J. J. G. **Os processos de auto-organização no Goalball**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 3, p. 741-760, 2012.

PARSONS, A.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência – Contexto Histórico. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, p. 3-14, 2012.

PIRES, G. M. V. S.; LOPES, J. P. S. R. **Conceito de Gestão do Desporto**. Novos desafios, diferentes soluções. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 1, p. 88–103, 2001.

PRONI, M.W. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, C. M.; BASTOS, F. C. **Gestão do Esporte**: definindo a área. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, v. 25, p. 91–103, 2011.

ROSE JÚNIOR, D. **A competição como fonte de estresse no esporte**. Rev. Bras. Ciênc. e Mov. Brasília, v. 10, n. 4, p. 19 - 26, outubro 2002.

SCHERER, R. L.; et al. **Morphological profile of Goalball athletes**. Motricidad European Journal of Human Movement. v. 28, p. 1-13, 2012.

TOSIM, A.; RODRIGUES, G. M.; MENDONÇA, M. A. B. **Seleção da percepção auditiva e tátil em atletas de Goalball em situação defensiva de jogo**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes. v. 7, n. 3, p. 181 - 187, 2008.

GINÁSTICA CIRCENSE, A MAGIA DO CIRCO

Data de submissão: 05/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Luciane Cristina Nunes Cardoso

Secretaria de Educação, Cultura e Esportes -
SECE, E.M. Prof. Roque

Ayres de Oliveira

Iperó-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0324604362056001>

RESUMO: O objetivo do presente trabalho foi desenvolver e ampliar as habilidades motoras básicas utilizando a ludicidade, sendo o circo o tema central chegando na ginástica circense. O período de aplicação foi o 2º. bimestre de 2019, com alunos do 1º. e 2º. ano do Ensino Fundamental I, na E.M. Prof. Roque Ayres de Oliveira, no município de Iperó/SP. Os alunos se empenharam durante a prática das atividades propostas ao longo das aulas, foi uma sequência didática com 6 aulas. Ao final do 2º. bimestre os alunos apresentaram um espetáculo de Circo para os colegas da escola, demonstrando o que aprenderam. Os alunos acolheram com entusiasmo a ginástica circense e puderam desenvolver e identificar suas potencialidades e seus limites corporais.

PALAVRAS-CHAVE: Ginástica; circo; habilidades motoras e potencialidades do corpo.

CIRCUS GYMNASTICS, THE MAGIC OF THE CIRCUS

ABSTRACT: The purpose of this work was to develop and expand basic motor skills using playfulness, with the circus being the main theme including circus gymnastics. The application period was the 2nd. bimester 2019, with students from the 1st. and 2nd. grades of Elementary School I, at E.M. Roque Ayres de Oliveira, in the city of Iperó / SP. The students were committed during the practice of the activities proposed throughout the classes, it was a didactic sequence with 6 classes. At the end of the 2nd. bimester the students presented a Circus show to their schoolmates, showing what they learned. The students enthusiastically welcomed circus gymnastics and were able to develop and identify their potential and their bodily limits.

KEYWORDS: Gymnastics; circus; motor skills and body potential.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas foram planejadas para as salas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, da E.M. Prof. Roque Ayres de Oliveira, escola que atende crianças de bairros rurais do município de Iperó/SP, foram realizadas ao longo do 2º.

bimestre de 2019.

O objeto de conhecimento contemplado foi a Ginástica Geral, contextualizando os conteúdos e utilizando diversas estratégias para apresentá-los, chegamos na ginástica circense.

O resultado das práticas obteve êxito e foi surpreendente, motivando os alunos a serem participativos e determinados.

2 | HABILIDADES CONTEMPLADAS EM CADA ANO

As habilidades motoras básicas expressas neste objeto de conhecimento, permearão todo o percurso do aluno, durante sua escolarização nas aulas de Educação Física, sendo requeridas em diversas práticas corporais como: na dança, no esporte, nas lutas, entre outras.

Para a sala do 1º. ano foram elencadas as seguintes habilidades:

EF01EF07 - Experimentar e fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e/ou em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

EF01EF08 - Construir e utilizar diferentes possibilidades para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica geral de forma individual e em pequenos grupos.

EF01EF09 - Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais.

EF01EF10 - Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais vivenciadas.

Para a sala do 2º. ano foram elencadas as seguintes habilidades:

EF02EF07 - Identificar e fruir diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

EF02EF08 - Planejar e aplicar estratégias para a execução de combinações de elementos básicos da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.

EF02EF09 - Identificar suas potencialidades e os limites do próprio corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal de si e do outro.

EF02EF10 - Expressar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características das combinações dos elementos básicos da ginástica geral, comparando a presença desses elementos nas demais práticas corporais.

3 | 3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Na primeira e segunda aulas realizamos circuitos motores, utilizando os elementos básicos da ginástica, saltar, girar, equilibrar, escalar, rastejar e rolar. Na sequência os alunos realizavam os movimentos de manipulação de vários objetos como: bastões de madeira, tecidos (TNT), arcos e bolas de meia. Ao manipular os objetos os alunos foram orientados para que fizessem, ao mesmo tempo, alguns movimentos como girar e equilibrar em uma das pernas, saltar afastando as pernas, agachar e agarrar.

Na terceira aula os alunos ficaram livres para explorar os materiais com os movimentos que conheciam e também para criar outros movimentos, foram incluídos pés de lata, prato chinês (copinhos de yogurt com palito de churrasco) e colchonetes, além dos materiais anteriores.

No início os alunos estavam tímidos, com medo de julgamentos, aos poucos se envolveram e vivenciavam as atividades com dedicação e entusiasmo, perceberam que podiam realizar movimentos que acreditavam não conseguir. Quando a atividade proposta provoca satisfação e é interessante para o aluno, podemos colher resultados expressivos, como relata Baroni (2006, p.93):

no 'nosso' circo a acrobacia, o malabarismo, o trapézio, o palhaço, a corda bamba, o contorcionismo, enfim, as mais diversas formas de manifestação dessa arte, são vivenciadas a partir da escuta dos corpos brincantes que expressam, medo, vergonha, angústia, ansiedade, satisfação, coragem, dificuldades e qualidades físicas e emocionais, que são mediadas para que cada um se torne sujeito atuante.

Aos alunos do 1º. ano solicitou-se uma tarefa, confeccionar um pé de lata. Foi enviado aos pais um bilhete com orientação de como confeccionar um pé de lata. Alguns pais enviaram os pés de lata e assim pudemos ter mais alunos experimentando este material alternativo por mais tempo.

Na quarta aula fizemos uma roda de conversa perguntou-se quais personagens do circo os alunos conheciam, quais gostavam, quais personagens poderiam representar na escola. Os alunos começaram a falar e muitos lembravam apenas de animais, outros lembraram do palhaço, do malabarista, da bailarina, do trapezista, do acrobata, do globo da morte e do equilibrista.

Na sequência foram apresentados vídeos com apresentações circenses, do circo tradicional, do Cirque du Soleil e do circo Imperial da China. A proposta de fazermos um espetáculo de circo e apresentar o que estavam aprendendo, foi acolhida com entusiasmo pelos alunos. Foram informados que poderiam escolher um artista do circo para representar e ao longo das próximas aulas deveriam decidir qual artista seria.

Na quinta e sexta aula os alunos vivenciaram todos os movimentos já aprendidos utilizando a criatividade, ajustando com os movimentos de sua autoria. As manipulações de materiais foram preferência entre os alunos.

Como seria feita uma apresentação, o Espetáculo de Circo, e aproveitando a empolgação e interesse dos alunos, mais quatro aulas foram reservadas para os ensaios. Durante as aulas percebia-se o empenho de cada aluno, vinham contentes mostrar o que tinham conseguido realizar, alguns experimentavam vários materiais e ficavam indecisos, eram orientados para que percebessem qual gostavam mais de praticar, para assim definir a escolha, outros ficavam transitando por todos os materiais, aparentando estarem sem muita intenção de decidir, outros logo no início fizeram suas escolhas. No decorrer das aulas fizemos simulações como se fosse o dia do espetáculo, cada aluno se empenhou na demonstração das suas novas habilidades e do seu personagem, nas aulas de ensaio só paravam de “treinar” quando eram avisados do término da aula.

4 | RECURSOS MATERIAIS

O recurso material utilizado durante as aulas se deu através de materiais alternativos como: arco, confeccionado com “mangueira preta” e decorado com fita adesiva colorida; prato chinês, feito com pote de iogurte, decorado com fita adesiva colorida e palito de churrasco; pedaços de TNT colorido; pé de lata; rolo equilibrista, utilizando tubo de papelão denso. Os colchonetes foram os únicos materiais já existentes na escola, os demais foram confeccionados pela professora e pais de alunos.

5 | RESULTADOS

Os alunos cumpriram com os combinados, principalmente com relação a própria segurança e a dos demais, se empenharam nas atividades propostas, exploraram os movimentos básicos da ginástica geral, criaram outros movimentos, desenvolveram suas habilidades motoras, identificaram os limites e potencialidades do próprio corpo.

Para encerrarmos as aulas de ginástica circense, fizemos a apresentação conforme a proposta inicial, acordada com os alunos, foi enviado um convite aos professores, gestores e funcionários da escola, para todos que todos pudessem apreciar a apresentação. Foi montado no palco da escola um cenário de Circo, com tecidos e papel crepom coloridos, um mágico voluntário foi a surpresa final fechando o nosso espetáculo de Circo.

Este trabalho se transformou em um projeto da escola, e será realizado anualmente com os alunos do 1º. e 2º. ano, e a próxima apresentação será aberta ao público.

REFERÊNCIAS

Atividades Circenses na Educação Física. Disponível em: <<https://impulsiona.org.br/atividades-circenses-na-educacao-fisica/>>. Acesso em 25/03/2019.

BARONI, J.F. **Arte Circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas**. Pensar a prática, v.9, n.1, 81-99, jan./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Terceira versão. Brasília, DF, 2016.

LEOPOLDINO, Luciana do Nascimento. **Encontros Educação Física, 1º ao 3º Ano**: manual do professor de educação física: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. Ensino Fundamental. Linguagens e suas Tecnologias. 2ª. Versão. São Paulo: SEESP, 2019.

VÍDEOS

Circo dos Sonhos - Alakazan - A Fábrica Mágica - SP

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60M65ggFmSk>>. Acesso em 25/03/2019.

Circo Imperial da China

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UKGa8m3GUfw>>. Acesso em 25/03/2019.

Cirque du Soleil

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGvg_H3yH18>. Acesso em 25/03/2019.

Clowns with Rola-bola

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2XN5mhdWoM0>>. Acesso em 25/03/2019.

JOGOS INFANTIS DO POSTO ADMINISTRATIVO MUNICIPAL DE NAPIPINE-CIDADE DE NAMPULA

Data de submissão: 06/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Domingos Carlos Mirione

Universidade Rovuma, Faculdade de Educação e
Psicologia
Cidade de Nampula
<http://lattes.cnpq.br/2316292014418489>

Gilberta Maria Lopes Sopas

Instituto de Formação de Professores de Nampula
Cidade de Nampula

Madalena António Tirano Bive

Universidade Púnguè

RESUMO: O jogo é uma atividade polissémica e presente em todas as sociedades com características específicas que vão passando de geração em geração, uns modernizando-se e outros desaparecendo. No Posto Administrativo de Napipine-Cidade de Nampula, é comum ver crianças praticando diversos jogos. O objetivo deste trabalho é analisar o tipo de jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos do Posto Administrativo de Napipine-Cidade de Nampula e o tipo de brinquedos usados. Para o efeito, recorreu-se a observação sistemática dos jogos praticados com base num guião. Os dados eram registados num diário de campo e foram processados no programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versão

14.0 para se achar a frequência dos jogos. Da análise dos dados concluiu-se que os jogos praticados por crianças de 3 a 7 anos de idade do Posto Administrativo de Napipine são maioritariamente simbólicos e de construção, sendo as atividades de progenitores paternos as mais imitadas pelas crianças de sexo masculino é as atividades de progenitores maternos, as mais imitadas pelas crianças de sexo feminino. Os jogos praticados pelas crianças do sexo feminino estão relacionados principalmente com culinária e bonecas ao passo que os jogos praticados por crianças do sexo masculino estão relacionados com a condução e futebol. Observou-se uma predominância de brinquedos adaptados e construídos, sendo *cafulus*, areia, latas de refresco ou cerveja e pneus de motorizada, os materiais mais adaptados o que sugere um cruzamento entre a antiguidade e a modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos, Brincadeira, Brinquedo.

CHILDREN'S GAMES FROM THE MUNICIPAL ADMINISTRATIVE POST OF NAPIPINE – NAMPULA'S CITY

ABSTRACT: The game is a controversial activity and present in all societies with specific characteristics that pass from generation to generation, some modernizing and others

disappearing. In the Administrative Post of Napipine-in Nampula's City, it is common to see children practicing various games. The aim of this work is to analyze the type of games practiced by the children from 3 to 7 years of age in the Administrative Post of Napipine-in Nampula's City and the type of toys used. For this purpose, systematic observation of the games practiced on the basis of a script was used. The data were recorded in a field diary and processed in the Statistical Package for Social Sciences software version 14.0 to find the frequency of the games. From the analysis of the data it was concluded that the games played by children from 3 to 7 years of age in Napipine's Administrative Post are mostly symbolic and construction, with the activities of paternal parents being the most imitated by male children. The games played by female children are mainly related to cooking and dolls while the games played by male children are related to driving and football. There was a predominance of adapted and constructed toys, being *cafulus*, sand, cans of soda or beer and motorized tires, the most adapted materials what suggests a crossing between antiquity and modernity.

KEYWORDS: Games, Play, Toy.

1 | INTRODUÇÃO

O jogo é uma das atividades do ser humano mais estudadas por vários investigadores. É uma atividade polissémica e presente em todas as sociedades com características específicas para cada uma delas. O jogo faz parte da cultura de cada sociedade. Como disseram Hernández et. al, (1999), o jogo é uma atividade inata, natural, sem aprendizagem prévia que brota da mesma vida.

O jogo é universal. O acto de aprender a brincar é comum a todos os povos e a todas as culturas, sejam eles pastores nómadas em África ou camponeses na China, vivam eles em Tóquio em pleno século XXI ou em Alcanena no princípio do século passado. (CONCEIÇÃO; NOGUEIRA, 2004, p. 145).

Na Cidade de Nampula, em geral e no Posto Administrativo de Napipine em particular é frequente ver crianças de 3 a 7 anos praticando jogos diversificados seja na rua ou nos quintais. Pela diversidade dos mesmos não se sabe ao certo que jogos são praticados pelas crianças no Posto Administrativo de Napipine. Conhecer os jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos de idade pode ajudar na introdução de conteúdos significativos nos centros infantis sediados neste posto.

O objetivo deste trabalho é analisar o tipo de jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos do Posto Administrativo de Napipine-Cidade de Nampula e o tipo de brinquedos usados.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os termos jogar e brincar são muitas vezes confundidos, pois embora se tratem de termos distintos, na língua portuguesa, possuem o mesmo significado em outras línguas, a exemplo do francês – jouer- e do inglês- play- que abrange tanto o brincar quanto o jogar (SANTOS, 2007).

É verdade que tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades lúdicas que proporcionam prazer e divertimento, mas o jogo tem regras e envolve certo nível de competição ao passo que a brincadeira não precisa de regras nem competição (FREIRE, 1997 citado por FOLLMER, 2005)

Daí que Dantas (1998) citado por Resendes (2012), entenda que o jogo é uma conduta social que supõe regras ao passo que brincadeira é mais livre e individual. Brougère (2001) citado por Santos (2007) sintetiza esse pensamento ao afirmar que o jogo é uma brincadeira com regras.

E por brinquedo entende-se o objeto suporte da brincadeira, ou seja, material que a criança usa na brincadeira. (KISHIMOTO, 2010)

Ribeiro (1997) citado por Follmer (2005) classifica os brinquedos em dois grupos nomeadamente, brinquedo tradicional que no presente trabalho chamamos de brinquedo construído, é descrito como sendo geralmente criado ou confeccionado pela criança para a criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é produto da expressão artesanal do homem que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprendeu com as gerações que o precederam, e brinquedo industrializado é “projetado pelo adulto para a criança, conforme a concepção que o adulto possui, não cabendo à criança criar ou acrescentar nada e, em muitos momentos, devido ao alto custo do objeto, nem mesmo permite brincar com liberdade. Quando o brinquedo é oferecido como prova de status, para satisfazer a vaidade do adulto, as recomendações quanto ao uso são tantas, que restringem a atividade lúdica”.

Dada a dificuldade de enquadramento na classificação anterior de outros brinquedos encontrados na presente pesquisa, vimos a necessidade de distinguirmos mais um tipo de brinquedo, o adaptado, que é aquele objeto não feito pelo adulto para que a criança brinque com ele, nem construído pela criança para a brincadeira, mas que a criança simplesmente adapta as funções desse objeto ao que lhe interessa no jogo ou brincadeira que está a realizar. O objeto é usado quase em bruto como a criança encontrou, simplesmente atribui outro papel dentro do jogo.

Uma vez que em muitos países não diferenciam o jogo da brincadeira seja por considerarem mesma coisa ou por falta de vocábulo nos idiomas locais e que também vários estudos publicados fazem referência de jogo em vez de brincadeira, no presente trabalho usaremos o termo jogo como sinónimo de brincadeira.

Os jogos infantis têm estreita relação com os estágios de desenvolvimento da criança

que segundo Piaget (1997) passa por 4 estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O estágio sensório-motor compreende a faixa etária de 6 meses a 2 anos onde o bebê faz diversas experiências com a visão, o tato, o olfato, o paladar e a manipulação. A criança pega tudo ao seu alcance, e tudo que alcança com a sua mão quer pôr na boca. A esse tipo de jogos são conhecidos como jogos de exercícios, ou funcionais (CAETANO, 2004). São jogos praticados pelo prazer que a criança sente em repetir os movimentos ou gestos, como bater uma lata que emite um só, lançar um objeto, etc.

O estágio pré-operatório compreende a faixa etária de 2 a 6 ou 7 anos, é o estágio de jogos simbólicos, jogos de faz de conta, e de fantasias. São jogos de imitação das atividades de adultos, mas que para a criança é seu mundo e sua realidade (SCHMIDT, s/d). “Pelo faz de conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade”. (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, P. 366)

Outro tipo de jogo que pode ser observado nesse estágio é o jogo de acoplagem ou de construção. De acordo com Garon (1998), os jogos de acoplagem não constituem uma etapa específica, mas sim uma fase intermediária em que a criança em vez de usar o objeto em bruto como símbolo de outra coisa imaginária, agora transforma ou usa esse objeto para a construção de um outro mais parecido ao que ela imagina. Por exemplo, um pedaço de madeira que na etapa anterior servira para representar um barco ou um carro, agora pode ser usado para construir o tal barco ou carro.

O estágio operatório concreto compreende a faixa etária dos 6 ou 7 a 11 anos. Nessa etapa a criança compreende a lógica das coisas por isso é dominada por jogos com regras. Segundo Cordazzo; Vieira (2008), a medida que a idade avança, os jogos de faz de conta vão sendo substituídos pelos jogos com regras.

E por último, o estágio operatório formal compreende a etapa dos 11 aos 15 anos, mais voltada para a introspeção e menos ao imediatismo. É dominado por jogos de regras complexas “baseados em raciocínios e combinações puramente lógicas, hipóteses, estratégias e deduções, tal como xadrez, bridge, jogos de estratégia complexos, jogos desportivos complexos, etc” (GARON, 1998, documento não paginado)

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizou-se no Posto Administrativo de Napipine na Cidade de Nampula, nos Bairros de Napipine e Carrupeia. Foi objeto de estudo apenas aqueles jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos de idade.

A amostra foi selecionada com base em amostragem não probabilística de amostras acidentais.

Da Silva; Menezes (2001) explicam que amostras acidentais são compostas por acaso,

com pessoas que vão aparecendo. Daí que a nossa amostra ia sendo constituída à medida que os jogos eram observados.

Assim, foram observados 55 jogos praticados por crianças de 3 a 7 anos de idade de sexo masculino e/ou feminino.

Para a recolha de dados usou-se a técnica de observação sistemática baseada num guião de observação de jogos, elaborado com base na metodologia observacional de Cordazzo et al., (2008) e Brandão (s/d) e os dados foram registados em diários de campo. Cordazzo et al., (2008, p. 428) apresentam “passos da construção de uma metodologia observacional para coletar dados de crianças” em situações de brincadeiras livres, o que inclui a categorização, codificação e o registo dos comportamentos das crianças. E a ficha de observação lúdica de Brandão (s/d) que apresenta os itens a observar estruturados, foi usada para a estruturação do instrumento de coleta de dados da presente pesquisa.

Antes do início da recolha dos dados, primeiro se fez um roteiro das principais ruas do Posto Administrativo e se deslocou por essas ruas das 08h30 às 11h30 no período da manhã e das 14h30 às 16h30 no período da tarde para identificar os jogos praticados pelas crianças por um espaço de tempo de 2 semanas.

Depois da recolha dos dados fez-se a análise dos conteúdos e processado no pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 14.0 para se achar as medidas de frequência, para verificar os jogos mais praticados pelas crianças.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

No total foram observados 55 jogos que trataram 19 temas diferentes, sendo 12 entre as crianças do sexo masculino: berlinde, bicicleta, caça, casa, condução, futebol, jogo eletrónico, neca, papagaio, pesca, pilotagem, telefone e 6 entre as do sexo feminino, boneca, cartas, cheia (jogo de mata-mata, mas com uma garrafa no meio para encher arreia), culinária, mata-mata (sem garrafa) e zero (jogo de salto do elástico) mostrando assim maior diversidade de jogos entre o sexo masculino do que o feminino. Os jogos com equipas mistas abordaram 4 temas: baloiço, boneca, casa e culinária.

Todos os 55 jogos observados podem ser classificados em simbólicos, de ficção, de construção e com regras.

Em termos de frequência, os jogos simbólicos, constituíram 72,7% dos jogos observados seguido de jogos com regras e jogos de construção com 14,5% e 12,7% respetivamente.

Esses resultados estão de acordo com as teorias de jogos para essas idades onde referem que, para essa idade os jogos são predominantemente simbólicos ou de imitação (PIAGET, 1964)

Nos jogos de construção observados, o principal tema é a construção de casas por acoplagem ou por desenho ao passo que o principal jogo de regras observado foi o futebol,

mas que a única regra era chutar a bola desde que não pegue com as mãos.

Esse tipo de jogos denota uma transição gradual de jogos simbólicos para jogos com regras, confirmando as palavras de Cordazzo; Vieira (2008), segundo as quais, ao avançar a idade o faz de conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras. Por outro lado, os temas abordados nos jogos corroboram a teoria de que jogo é cultura e as crianças reproduzem o seu meio social (Nogueira, 2007).

Uma comparação do tipo de jogos em função do sexo indica uma diminuição gradual de jogos praticados de forma mista (ambos sexos) a favor de jogos praticados de forma separados.

Por exemplo, dos 16 jogos praticados por crianças de aproximadamente 5 anos, 31,3% são mistos, dos 11 praticados por crianças de aproximadamente 6 anos, 27,3% é que são mistos, mas já dos 15 jogos praticados por crianças de aproximadamente 7 anos nenhum deles é misto.

Também temos que recordar que essa fase dos 6, 7 anos de idade a criança transita do estágio pré-operatório à operatório concreto onde a criança começa a compreender a lógica das coisas (CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

Schmidt (s/d, documento eletrônico) afirma que as “famosas brincadeiras de faz de conta, além de exercitarem a imaginação, são uma espécie de demonstração de como a criança enxerga o mundo”. Ao brincar de casinha, ela exercita os papéis sociais de pai, mãe, irmão, etc., da maneira como observa esses papéis sendo exercidos na realidade. Essas brincadeiras também mostram os estereótipos sexuais presentes na cultura da criança, quando ela mesma define que tipo de brincadeira é de menino e qual brincadeira é permitida para a menina. Esse dado pode ser comprovado também no nosso estudo ao analisar os temas abordados nos jogos em função do sexo.

No nosso estudo constatou-se que os jogos das crianças do sexo masculino são jogos sobre condução e futebol tidos como atividades de homens ao passo que para as crianças do sexo feminino é boneca e culinária, tidas como atividades de mulheres. Mas em idades inferiores encontraram-se jogos tidos como femininos praticados juntamente com crianças de sexo masculino, é o caso da culinária e bonecas.

Isso corrobora claramente com as etapas da evolução das relações entre os dois sexos como parte da construção da identidade sexual.

Quanto à relação, sexo e papéis assumidos nos jogos, uma análise do conteúdo permitiu agrupar os papéis assumidos em 3 grupos: imitação de atividades praticadas por progenitores de sexo masculino (papá), imitação de atividades praticadas por progenitores de sexo feminino (mamã) e imitação de atividades praticadas por irmãos mais velhos (manos), tendo-se constatado que, as crianças de sexo masculino imitam mais papéis de progenitores de sexo masculino (21 dos 31 jogos observados praticados por crianças de sexo masculino) e as crianças do sexo feminino imitam mais atividades ou papéis de progenitores de sexo feminino (9 de 14 jogos observados praticados por crianças de sexo feminino). Os dados

indicam que onde estiveram a jogar só crianças de sexo feminino em nenhum dos jogos imitaram o papel de pai, contrariamente aos jogos praticados por crianças exclusivamente de sexo masculino onde se observou em um dos jogos as crianças a imitarem o papel de mãe.

Devido à predominância do matriarcado nesta região, é mais fácil para uma criança do sexo masculino identificar-se com a mãe do que uma criança do sexo feminino identificar-se com o pai.

Muitos dos jogos que as crianças imitam os seus irmãos são jogos com regras, isso mostra também a influência dos irmãos mais velhos nas opções recreativas das crianças de idades inferiores.

Quanto aos brinquedos, classificamos-los em 3 grupos, nomeadamente industriais, construídos e adaptados.

Os resultados mostraram que as crianças de sexo masculino usam mais brinquedos adaptados e construídos do que industriais ao passo que as crianças de sexo feminino brincam mais com brinquedos adaptados e industriais.

A predominância dos brinquedos adaptados em relação aos industriais pode dever-se ao nível económico da sociedade em que as crianças estão inseridas. O Posto Administrativo de Napipine é um dos postos com menos recursos económicos, pelo que os progenitores não dispõem de recursos para aquisição de brinquedos industriais e, assim sendo, as crianças adaptam os objetos ao seu redor para dar uma determinada função, por exemplo, um pedaço de loiça pode ser um prato, uma metade de casca de coco pode servir de panela nos seus jogos simbólicos de culinária.

Uma análise dos significantes com os significados nos seus jogos simbólicos indicaram o uso frequente de bonecas, *cafulus* (cascas de coco ralado), areia, latas e pneus de mota para significar bebé, panela, farinha ou arroz, lata de água e mota ou carro respetivamente.

Isso pode-nos indicar o tipo de atividades mais frequentes entre os adultos deste Posto Administrativo. Por exemplo, o coco está quase sempre na culinária local, areia que é característica destes bairros que são arenosos o que torna mais fácil às crianças usarem para construir casas imaginárias e servirem de trigo na cozinha de bolos ou mesmo de farinha de *Caracata* (farinha de mandioca) ou arroz.

Quanto as latas, a maioria dos casos observados, eram latas de cerveja e refresco o que sugere o nível elevado de consumo dessas bebidas neste Posto uma vez que abundância desses objetos é resultado do seu uso; aliás, os dois tipos de bebidas contam com respetivas fábricas na Cidade de Nampula.

Os pneus de mota também indicam o nível elevado do uso desse meio de transporte na Cidade de Nampula, não só como meio particular mas também como *moto-táxi* o que faz com que os restos de pneus estejam mais disponíveis e as crianças usem nos seus jogos simbólicos de condução.

Evidentemente, o jogo infantil, é o espelho da sociedade. Tal como afirma SKLIAR (2000), a cultura e o jogo mantém uma relação dialética modifica-se e refazendo-se constante

e dinamicamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os jogos infantis praticados pelas crianças do Posto Administrativo de Napipine são simbólicos e de construção, no entanto, notou-se também a prática significativa de jogos com regras, sobretudo, entre as crianças com idades relativamente superiores.

Em termos gerais muitos papéis desempenhados nos jogos de crianças do Posto Administrativo de Napipine são de progenitoras maternas.

Isso pode dever-se ao regime matriarcal que vigora nessa região do país e a predominância dos cuidados de filhos menores por parte da mãe.

Os jogos realizados por crianças de sexo masculino são predominantemente de imitação de atividades de progenitores paternos, ao passo que os jogos realizados por crianças de sexo feminino são de imitação de atividades de progenitores maternos.

Os temas principais dos seus jogos são culinárias, bonecas para as crianças de sexo feminino, condução e futebol para as crianças de sexo masculino.

Os brinquedos usados nos jogos são maioritariamente adaptados e construídos, e os materiais mais adaptados são *cafulus*, areia, latas de refresco ou cerveja e pneus de mota característicos do meio onde as crianças vivem, uma evidência de que o jogo infantil é o espelho da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Rosemeri. Ficha de observação lúdica. Disponível em: <http://www.efunis2006.xpg.com.br/materiais/textos/flavia/fichadeavalia%E7%E3ol%FA dica.doc>. Acessado no dia 23 de abril de 2013

CAETANO, Ricardo Jorge Bastos. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos. jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs: um estudo do género.** Pesquisa Monografica para a obtenção do grau de licenciado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. 2004

CARMO, Patrícia. Os jogos e brincadeiras como ferramentas de estimulação de aprendizagem na educação infantil. Disponível em <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Patricia%20do%20Carmo%20-%20TCC.pdf>. Acessado no dia 22 de Janeiro de 2014

CONCEIÇÃO, Angélica; NOGUEIRA, Sandra. Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos. Mneme – **Revista Virtual de Humanidades**, n. 11, v. 5, jul./set.2004. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme> Acessado no dia 30 de julho de 2013.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), 365-373. 2008. Disponível em: disponível em www.scielo.br/prc. Acessado no dia 23 de Abril de 2013

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; WESTPHAL, Josielly Pinheiro; TAGLIARI, Fernanda Balem, VIEIRA, Mauro Luis; DE OLIVEIRA, Ana Maria Faraco. Metodologia observacional para o estudo do Brincar na escola **Avaliação Psicológica**, 7(3), pp. 427-438. 2008, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300014. Acessado no dia 20 de abril de 2013

DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001

FOLLMER, Laércio. **Tipos de jogos e brincadeiras praticados por crianças de 06 à 13 anos, nos finais de semana, no município de Lindolfo Collor**. Trabalho monográfico. Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo. 2005.

GARON, Denise *Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR* disponível em: <http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/49ain.pdf> acessado no dia 18/10/2019

GARON, Denise. in Friedmann, Adriana [Et.al] -**O DIREITO DE BRINCAR: A Brinquedoteca**-Ed. Scritta-4ª edição, São Paulo, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação infantil*. 2010. Disponível em: http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/606f9581-1fac-473e-9417-cb4dda113632/material-apoio2_brinquedoteca_projetos-exensao_tb.pdf?MOD=AJPERES. Acessado no dia 22 de Janeiro de 2014

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação física, jogo e cultura. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPeI | Pelotas [29]: 119 - 134, julho/dezembro 2007

PIAGET, Jean. **Development and learning**. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered* (pp. 7-20), 1964.

RESENDES, Roberto Carlos Silva. **As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança uma abordagem a práticas da educação física na educação básica**. Relatório de estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. 2012. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1542/1/DissertMestradoRobertoCarlosSilvaResendes2012.pdf>. acessado no dia 20 de Dezembro de 2013

SANTOS, Igor Dyodi Ariyoshi. **O brincar ou jogar. Em uma realidade local. Incursoes pela teoria dos jogos de roger caillóis**. Trabalho de monografia para a obtenção do título de licenciado em Educação Física. Universidade Estadual De Maringa.. 2007. Disponível em: <http://www.def.uem.br/geraMonografia.php?id=138>. Acessado no dia 23 de Abril de 2013

SCHMIDT, Andréia. Brincadeira de criança é coisa séria.(s/d). Disponível em http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=127 17 de Setembro de 12

SKLIAR, Maro. Reflexiones en torno al juego. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 5 - N° 25 - Setiembre de 2000. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acessado no dia 26 de Julho de 2012.

JUDO: O CAMINHO E A TRAVESSIA

Data de submissão: 12/03/2020

Data de aceite: 05/06/2020

Amanda Costa Drezza

Bacharela em Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo - Brasil

Estudante de pesquisa da Universidade de Tsukuba, Ibaraki - Japão

<http://lattes.cnpq.br/3621587760424812>

Soraia Chung Saura

Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano

Escola de Educação Física e Esporte São Paulo - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3190982691700175>

RESUMO: O Judô aborda uma série de significados e simbologias estruturadas pelo seu contexto histórico de criação, perspectivas educacionais e filosóficas propostas desde o seu surgimento, além do processo de formação do judoca. Sendo assim, o objetivo do estudo é identificar o processo de formação do judoca, compreendendo os valores adquiridos em treinamento para a prática, bem como aqueles que a transcendem, sendo aplicados para outras esferas da vida. Pretende-se também estabelecer relações e diálogos entre a trajetória do autoconhecimento e do pertencimento, dois temas recorrentes na história formativa de

praticantes. Os métodos utilizados consistem em entrevistas não-estruturadas por pautas e revisão de literatura, atendendo às temáticas principais. Para fins deste trabalho foram entrevistados três judocas selecionados previamente levando em conta seu tempo de prática e envolvimento com a modalidade. Os resultados obtidos estão vinculados a um discurso, sobretudo, ligados à identidade, pertencimento e superação, apresentando extensões para além da prática do Judô. Deste modo, a discussão aponta o fato de que praticar uma arte marcial é, de certa forma, incorporar uma cultura, por toda a filosofia que a envolve. Em conjunto com suas tradições, existem rituais e símbolos que são mantidos e transvestidos de novas roupagens, exigindo um vocabulário e comportamentos próprios. Em relação ao pertencimento, nota-se que há formação de uma identidade vinculada a esta tradição. Tal incorporação de valores promove o enraizamento do praticante e sua imersão nesta filosofia. Essas correspondências ocorrem entre o judoca e o Judô, o judoca e o espaço de treinamento (dojô), o judoca e o grupo de judocas, e até mesmo entre o judoca e o Japão. Portanto, tais valores filosóficos norteiam os diversos trânsitos e travessias daqueles que optaram por este caminho. O significado de “atravessar” torna-se amplo quando se pensa não somente no Judô, mas também no

judoca: Judô e judoca tornam-se objeto, meio e sujeito, dialogando entre si com relações de interdependência. Trata-se de uma trajetória variável mas que encontra recorrências em temas como: superação, resiliência, liberdade, tolerância, dor, entrega, experiência e construção de um diálogo consigo e com o mundo ao redor.

PALAVRAS-CHAVE: Judô, identidade, pertencimento, esporte, processo

JUDO: THE CROSSING AND THE WAY

ABSTRACT: Judo approaches a series of meanings and symbolisms structured by Judo's creation historic context, educational and philosophical perspectives that were proposed since its beginning and goes beyond through the judoka's formation process. In this way, this study objective is to identify how this process works, to consider and to understand the values that are acquired during the practical training, also those values that transcend, and are applied in different life's spheres. Is intended to stablish correlations and dialogues between the trajectory of self-knowledge and belongingness, which are recurrent topics during the practitioners' formative history. This project method was literature review, attending the main thematic. The results are linked to a speech, above all, related to the identity, belongingness and overcoming, appointing extensions beyond the Judo practice. Thus, the discussion emphasizes that practicing a martial art is, somehow, a culture embodying, once martial arts involve philosophy. Between traditions, there are rituals and symbols that are sustained and require its own vocabulary and behavior. This values annexation promotes the practitioner rooting and her/his immersion in this philosophy. The correspondences occur between the judoka and the Judo, the judoka and the training space (dojo), judoka and his team, and even between the judoka and Japan. Therefore, these philosophical values guide several transits and crossings to those who had this path, this way chosen. "Crossing" receives a wide meaning when considering not only what happens at the Judo, but also within the judoka: Judo and the judoka become the object, the mean and the subject, dialoguing with interdependence relation. The trajectory can vary; however, it is possible to highlight some congruent themes as: overcoming, resilience, freedom, tolerance, pain, surrender, experience and the construction of a dialogue within and with the world around.

KEYWORDS: Judo, belongingness, identity, process, sport

INTRODUÇÃO

O Judô traz em si uma série de significados. Seja pelo contexto histórico de sua criação, pelas perspectivas educacionais e filosóficas de seu criador ou pelo processo de formação do judoca. O próprio significado da palavra japonesa "JUDÔ" já indica parte do cenário deste esporte, também conhecido por arte marcial ou, até mesmo, por uma filosofia e um código de conduta (KANO, 2005). JU significa suave, flexível, enquanto DÔ, caminho. Caminho no sentido de se obter desenvolvimento moral e auto-aperfeiçoamento. A filosofia do Judô prega princípios de "máximo de eficiência com o mínimo de esforço" e "auxílio

e prosperidade mútuos, correspondendo, respectivamente a SEIRYOKU-ZENYO e JITA-KYOEI. E tais princípios deveriam ser extensivos, ir além do ambiente de prática e treino denominado DOJÔ, mas atingir indivíduo e nação (BROUSSE; MATSUMOTO, 1999).

Praticar uma arte marcial é, de certa forma, incorporar uma cultura, por toda a filosofia que envolve a prática. E dentro de toda cultura há uma série de tradições (SAURA, 2015). Em conjunto ao tradicional, ao que permanece e dialoga com inovações, existem os rituais e os símbolos. Um vocabulário e um comportamento próprios são exigidos. Quando se nota pertencimento aos componentes que estruturam a prática, há a formação de uma identidade vinculada a mesma. Tal incorporação de valores promove o enraizamento desta filosofia. Esse tipo de correspondência ocorre entre o judoca e o Judô, o judoca e o espaço de treinamento (dojô), o judoca e o grupo de judocas, e até mesmo o judoca com o Japão, uma vez que a disciplina marcial não somente treina o corpo, mas também a mente e a moral. Sugai (2000) retrata o caminho do judoka como o caminho do guerreiro, enfatizando a necessidade urgente que cada um de nós tem de se encontrar, de se conhecer e de vivenciar a si mesmo e aos outros. Aponta, ainda, a permanência do apreender (SUGAI, 2000), uma vez que o conceito do Judô proposto por Jigoro Kano, seu criador, é sustentado por pilares educacionais, sociais, filosóficos e esportivos (KANO, 2005). Tal referência norteia os diversos trânsitos e travessias daqueles que optaram por este caminho. O significado de “atravessar” torna-se amplo quando se pensa não somente no Judô, mas também no judoca. Assim, o Judô e o judoka tornam-se o objeto, o meio e o sujeito, dialogando entre si com relações de interdependência. Trata-se de uma trajetória mutável, embora consistente, que trabalha em si temas de impacto, como: superação, resiliência, liberdade, tolerância, dor, entrega, experiência e construção de um diálogo consigo e com o mundo ao redor. Esses dispositivos de subjetivação são elaborados, atualizados, repetidos e reconstituídos por sujeitos, tendo como núcleo as relações com o corpo mediadas pelo treinamento (GONÇALVES et al, 2012).

Estudos anteriores da área sociocultural no Judô são relativamente numerosos. Em pesquisa bibliográfica sobre o assunto identificamos 104 artigos, 16 livros e cinco dissertações sobre a modalidade, pela plataforma Sibi-USP.

Este trabalho, de natureza exploratória, pretende aprofundar algumas questões referentes à trajetória do judoca em sua formação, levando em conta aspectos recorrentes nas diversas narrativas já publicadas, na experiência própria da pesquisadora e na de alguns outros experientes praticantes.

OBJETIVOS

Identificar o processo de formação do judoca, compreendendo os valores adquiridos em treinamento para a prática, bem como aqueles que a transcendem, sendo transferidos para outras esferas da vida. Pretende-se também estabelecer relações e diálogos entre a

trajetória do auto-conhecimento e a busca pelo lugar ao mundo (SUGAI, 2000), ou seja, o pertencimento, o sentir-se parte de algo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem histórico-filosófica que leva em conta dois eixos principais: em um primeiro momento, a revisão de literature acerca da modalidade em diálogo com a área sociocultural. Em um Segundo momento, a exploração das experiências de praticantes, da própria pesquisadora e outros de um universo próximo ao da pesquisadora.

ARTIGO FINAL

Judô, o caminho e a travessia. A compreensão do título se mostra como pilar essencial no processo de interpretar este texto. Embora associados e muitas vezes convergentes, caminho e travessia são abordados aqui como conceitos, de certa forma, diferentes. Caminho por estar contido no significado da palavra japonesa Judô, sendo ju o kanji de suave, e dô o kanji de caminho. Nesse sentido, trata-se de um caminho de autoconhecimento. Caminho denotando um meio de alcançar algo, uma direção, uma via, um destino ou um rumo. Por sua vez, a travessia está associada ao atravessar, ao cruzar, transpor e passar além de. Torna-se uma extensão do próprio caminho, em que é possível observar uma transformação entre os pontos que denotam uma travessia. O primeiro passo, o ponto de partida, é crucial em ambos os processos. Trata-se do experimentar. Apresenta-se como fenômeno norteador em todas as etapas a serem descobertas e vivenciadas. A experiência recebe um espaço nessa discussão pois compõe a travessia em todo o seu percurso.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LAROSSA, 2002, p.24)

Larossa (2002) propõe, então, o reconhecimento do sujeito da experiência como um território de passagem, o que nos remete novamente ao caminho e à travessia. Também coloca em pauta a concepção do sujeito que experimenta sendo um lugar de chegada e um espaço para acontecimentos. Este espaço é receptível, disponível e aberto. Para Heidegger (1987), a experiência nos acontece, nos alcança, se apoderando de nós. Experimentar implica em se expor, com toda sua vulnerabilidade, travessia, risco, exposição, receptividade,

perigo, transformação e paixão (LAROSSA, 2002). Segundo Barreira e Massini (2003), o conhecimento está além do pensamento racional, sendo essencial a experiência, a vivência, principalmente quando há aplicação física. A aprendizagem é tangível em prol das próprias experiências, ou seja, deve provir do interior de si próprio, qualificando uma experiência como real (BARREIRA, MASSINI, 2003). As experiências oferecem ao corpo moldura e substância - uma verdadeira pedagogia do corpo proporcionada pelas práticas (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Logo, se pensa sobre o corpo. Corpo como medida de identidade, carregando consigo um espírito hedonista e também ascético (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Para além da experiência, a aprendizagem e o desenvolvimento, segundo Barreira e Massini (2003) dependem de prática assídua e experiência mental e física proporcionada pelos treinamentos. Treinamentos são, deste modo, caracterizados por serem também um processo de percepção, de tolerância e de uma tradição de práticas dolorosas (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Diferentemente de outros esportes ou outras práticas corporais, o desafio da luta põe em risco aquilo que nos é mais próximo: nosso próprio corpo (BARREIRA, MASSINI, 2003). Corpo este que é matéria de percepção, sentimento e vontade, gerando os mais variados recursos ao se ver em contato com a fraqueza, a coragem, o medo, a determinação, a raiva, a frustração e o orgulho (BARREIRA, MASSINI, 2003). O desafio de saber lidar não somente com o próximo, com o outro, mas conosco, com o nosso corpo. As diversas facetas da experiência apresentadas proporcionam um papel formativo e, simultaneamente, autoformativo (BARREIRA, MASSINI, 2003). A modulação da própria experiência. Trata-se, então, de uma possibilidade educativa e política. Assim, o corpo atua e é modelado como sede, instrumento e alvo (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Os treinamentos exigem uma disciplina que é vivenciada no corpo, deste modo possibilita abrangências e vivências mais profundas do que a conceituação mental, operando no sentido de afirmar a própria liberdade e, conseqüentemente, reconhecendo e respeitando a do outro (SUGAI, 2000). Os treinamentos operam no sentido de experiência e entrega, a disciplina como conquista sobre si que, paradoxalmente ou não, proporciona liberdade, valor que deve ser reconhecido em si e no próximo, atuando diretamente nos diálogos consigo e com o mundo. Trata-se de um esforço interior na conquista de disciplinar a própria mente, a fim de desenvolver uma consciência fidedigna e real que busque o enfrentamento no lugar da fuga (BARREIRA, MASSINI, 2003). Segundo Gonçalves, Turelli e Vaz (2012), o esporte é tido como uma forma privilegiada de domínio, disciplinamento e potencialização do corpo, e tal educação do corpo implica numa instrumentalização do mesmo, exigindo domínio para que sacrifícios possam ser realizados. A pauta é interessante e importante sob a perspectiva feminista, uma vez que a mulher judoca e atleta conquista controle e propriedade de seu próprio corpo neste processo, confrontando com implicações sociais que procuram retirar este direito de autodomínio feminino, além de promover a ruptura de estereótipos alimentados e enraizados socialmente. A mulher torna-se, assim, mais forte - não somente sob uma perspectiva física, mas sobretudo a respeito de empoderamento e conquista de espaço e

respeito. O sacrifício mostra-se como elemento constituinte da experiência do judoca, e o culto à dor é concebido como algo positivo, reduzindo o corpo à naturalidade e/ou condição de máquina, de instrumento. (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Sendo assim, o corpo é concebido como um instrumento de combate, que deve ser treinado, condicionado e fortalecido (RATTI, WESTBROOK, 1991). Outro prisma abordado por Gonçalves, Turelli e Vaz (2012), é o fato de que o corpo do atleta só descansa para que possa se adaptar, se recuperar e se preparar para receber novo estímulo. Torna-se, assim, um hábito a proximidade com o limite, estando o corpo entregue à disciplina, ao controle e ao extremo domínio, implicando numa subjugação e senhorio sobre si mesmo. Tal relação apresenta-se de forma paradoxal, uma vez que se observa um processo cíclico entre o maltrato e o cuidado do corpo, o treinamento e o descanso e cuidados, a repulsa e o desejo, o ódio e o amor (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Larossa (2002) aponta que a paixão ocorre numa tensão entre liberdade e a escravidão, tensão entre prazer e dor, tensão entre felicidade e sofrimento. As restrições são muitas: de ordem alimentar; respeito aos horários de treinos, de sono e descanso. A existência de categorias dentro do Judô exige que os atletas estejam constantemente atentos ao que ingerem e como seu peso reage, e também muitas vezes, às perdas rápidas de peso, incluindo a desidratação, como recursos para atingir os objetivos das pesagens. Para além do caráter disciplinador de qualquer esporte, o próprio contexto de origem das formas de combate do Japão teve influência de uma mentalidade religiosa, carregando consigo moralidade, leis, estratificação e hierarquias sociais (BARREIRA, MASSINI, 2003). Em contraste com os aspectos restritivos e disciplinadores que o Judô traz àqueles que se submetem à condição de judoca e/ou atleta de Judô, Barreira e Massini (2003) trazem à tona a necessidade de desprendimento mental para que seja possível uma correta apreensão da realidade, provocando a liberdade que é expressa na luta, no âmbito do pensamento e da emoção. A experimentação em treinamentos marcados por diversas dificuldades físicas exige uma postura de enfrentar e superar adversidades, capacidade esta que se transfere e transcende para outras áreas, esferas e aspectos da vida (BARREIRA, MASSINI, 2003). A busca pelo equilíbrio mental e emocional é testada em momentos de exaustão, quando a experiência se baseia em lutas emocionalmente perturbadoras, numa busca para que tenhamos controle sobre as mesmas. A dor é um tema de destaque, que ganha ainda mais força por associar uma prática de alto rendimento e uma modalidade de combate. O cotidiano do treinamento apresenta intersecção de técnicas, sacrifícios e rituais, todos num diálogo constante com a dor e com o sofrimento (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Segundo Gonçalves, Turelli e Vaz (2012), as rotinas, os rituais, as representações e discursos se apresentam como dispositivos de subjetivação, envolvendo elaboração, atualização, repetição e reconstituição na relação entre o corpo mediado pelo treinamento. Trata-se de um processo que domina a dor na tentativa de esquecê-la, sendo que a dor manifesta-se como uma expressão na formação do sujeito, da civilização e da cultura, requerendo autorregulação e autocontrole ao lidar com as emoções e com o aparato pulsional

(GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Indo além das questões de controle e domínio, a dor muitas vezes está associada à expressão moral de dever cumprido a cada treino, como se o limite, para ser alcançado, necessariamente devesse implicar em sofrimento. Logo, além da tolerância, observa-se a busca pela dor (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). O corpo deve ser dominado como um objeto, para que possa se adaptar às demandas contínuas e progressivas, num processo semelhante à produção de enfermidade (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). O esporte apresenta um esquema sacrificial, em que a dor oriunda do treinamento é concebida como um sacrifício em prol do rendimento esportivo, caracterizando-se como um ato de abnegação, em que o sacrificante se priva e se dá. Assim, observa-se um mecanismo de desprendimento versus interesse, privação versus recebimento: “Perdem-se, a fim de ganhar a si mesmos” (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012, p.5). Toleram-se os excessos, como a violência, o sofrimento, além de um discurso (e prática) disciplinador, numa linha autoritária e obediente. Contudo, a relação corpo-máquina se apresenta de forma patológica. Observa-se um culto às lesões, como motivo de orgulho, como quem recebe um prêmio (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Portanto, o esporte se apresenta sob a expressão de violência, violência esta cometida contra o corpo, seja próprio ou do outro. Esse processo marca a construção de si, a construção de uma identidade atrelada à disciplina e à agressão. Ocorre, então, uma transformação: o sofrimento passa por uma ressignificação e é encarado como uma experiência. A dor passa a ser concebida como um processo de fortalecimento do corpo que deve ser ignorada, suportada e, muitas vezes, transformada em prazer (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). A dor dignifica quem a tolera e a busca, produzindo uma imagem vinculada à coragem e à indiferença à dor, trazendo consigo valores de honra, a partir da significação e representação dos sofrimentos, dores e sacrifícios - como legítimos, momentos de engrandecimento, ao mesmo tempo que ocupa uma perspectiva de normalidade, rotina, necessidade (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012). Atrelada ao processo da dor, há a resiliência e a superação, vinculadas ao suportar, superar e persistir. Quanto à temática da dor, a superação torna-se fundamental. Superar as lesões e desenvolver perseverança para enfrentar os processos e os recomeços. Contamos com tratamentos extensos, intensos e severos, e a paciência é recrutada para que a recuperação possa ser dada da melhor forma - e, se possível, da maneira mais rápida. A dificuldade da abstinência não está contida somente no afastamento de competições ou do processo intencional de aprimoramento. Não. A pior parte é se ver impossibilitado de fazer aquilo que nos confere sentido e identidade. Campos (2016) retrata a experiência pessoal do atleta quando sofre uma lesão, acarretando numa transformação pessoal baseada em três experiências centrais. A primeira se dá a nível afetivo, englobando sensações, emoções e sentimentos. A segunda, a nível das atividades, abordando a interrupção da prática, recuperação psicossomática e a busca de novas alternativas. Por fim, a terceira é dada a partir dos fins e objetivos pessoais, a respeito da função e propósito que o esporte exerce sobre um ser orgânico-social. Compreende, assim, que o corpo do atleta não é o sujeito de um fluxo de experiências que

integram mente e corpo. Contudo, quando o atleta se lesiona, o corpo passa a ser concebido como objeto, impedimento e obstáculo à prática (CAMPOS, 2016). Apesar da conotação negativa, Campos (2016) percebe a oportunidade potencial de auto-avaliação e autoconhecimento, num sentido de domínio próprio e superação. Nota-se, então, uma tendência à robustez, resiliência, disciplina, maestria e perseverança. De acordo com esta jornada baseada em etapas que não obedecem a uma cronologia linear, mas sim dinâmica e muitas vezes pendular - constantemente inconstante - atinge-se o momento de atravessar. O caminho visa o autoconhecimento. Um ponto inatingível, assim como a perfeição. Entretanto, são formadas diversas travessias intra e interpessoais. Barreira e Massini (2003) ressaltam como este tipo de processo pode ser ainda mais profundo quando se trata de artes marciais, que buscam uma essência baseada na formação, no aprimoramento do caráter e da personalidade. A travessia se inicia neste momento: quando a prática a transcende. Os limites do dojo não contém a essência, a experiência, a entrega e o aprendizado gerado ali. Os elementos são (e devem ser) aplicados em todos os aspectos da vida diária. Dessa forma, é por meio das lutas que se obtém o fortalecimento espiritual e mental, apresentando uma dimensão psicológica indispensável (BARREIRA, MASSINI, 2003). O reconhecimento das próprias fraquezas, dificuldades e falhas torna-se indispensável no processo de autoconhecer-se, pois é a partir deste princípio que há possibilidade de transformação (BARREIRA, MASSINI, 2003). A compreensão da arte e o domínio da técnica promovem o aprimoramento. Aprimoramento este embasado em valores de coragem, cortesia, integridade e autocontrole, produzindo o que Barreira e Massini (2003) denominaram como luz interior, ou guia para vida diária - num sentido de diretriz. Ocorre, assim, um processo de entrega que constrói, paradoxalmente, um senhorio sobre si mesmo. Este domínio opera sobre paixões, dores e sofrimentos, reconhecendo que abandonar-se é, concomitantemente, assumir controle de si (GONÇALVES, TURELLI, VAZ, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma conclusão propriamente dita, há um percurso, trajetória, travessia; um caminho. Caminho que busca a humanização, libertação do espírito e unidade com o Universo, elementos reforçados pela figura do guerreiro, que reconhece, nas artes marciais, uma ferramenta de amadurecimento e transcendência - um tipo de educação que conduz mudanças interiores, a partir da disciplina vivenciada através do corpo, que conduzirá à afirmação da própria liberdade e, conseqüentemente, o reconhecimento e o respeito pela liberdade do outro (SUGAI, 2000). A (trans)formação da própria identidade (SMITH, 2003, 2009). Encerra-se um trabalho que, na verdade, não se encerra em si. É contínuo, dinâmico, mutável. E persiste. A concretização de um compromisso, por compreender a responsabilidade de assumir tal identidade.

REFERÊNCIAS

Barreira, C.; Massini, M. **Psicologia: reflexão e crítica. As Idéias Psicopedagógicas e a Espiritualidade no Karate-Do segundo a Obra de Gichin Funakoshi** 2003, 16(2), pp. 379-388, Universidade de São Paulo, São Paulo

Brousse, M.; Matsumoto, D. **Judo: a sport and way of life - IJF, 1999**

Campos, D. **La vivencia personal de las lesiones deportivas: um abordaje filosófico. Fair Play, Revista de Filosofia, Ética y Derecho del Deporte, vol. 9, 84-96, 2017**

Gonçalves, M C., Turelli, F. C., Vaz, A. F., **Corpo, dores, subjetivações: notas de pesquisa no esporte, na luta, no balé - Movimento, Porto Alegre, v. 18, n.03, p. 141- 158, jul/set de 2012**

Kano, J. **Mind Over Muscle: writings from the founder of Judo – Kodansha International Ltd, Tokyo, 2005**

Larossa, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002. Tradução: Geraldi, J. Unicamp, Depto. Linguística**

Sugai, V. L. **O Caminho do Guerreiro I - colaboração Tsujimoto, S. - São Paulo: editora Gente, 2000a**
Sugai, V. L. **O Caminho do Guerreiro II - colaboração Tsujimoto, S. - São Paulo: editora Gente, 2000b**

Data de aceite: 05/06/2020

Adriana Garcia de Oliveira Ladeira

Associação Educacional e Cultural Diva Saraiva
Jundiaí – SP

<http://lattes.cnpq.br/6497141526305911>

Marina Nerone de Araujo

Associação Educacional e Cultural Diva Saraiva
Jundiaí – SP

<http://lattes.cnpq.br/3444519443083408>

RESUMO: “Meu Corpo, Meu Universo” é um projeto aplicado nas aulas de Educação do Movimento do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Divina Providência no município de Jundiaí - SP, que de modo lúdico e expressivo trabalha a motricidade infantil estabelecendo relações que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, descobrindo diferentes capacidades de movimentação, função e sentido.

As bases das formas de aprendizagem das atividades físicas de forma consciente, intencional e sensível são estabelecidas e solidificadas na educação física por nós professores qualificados que correlacionamos o projeto desenvolvido por todos profissionais de educação e trazemos o tema para ser desenvolvido no corpo. Essas atividades acompanham o ser humano de maneira contínua, atuando, sobretudo, nos níveis

psicomotor, afetivo e no aprimoramento do rendimento nos estágios de desenvolvimento subsequentes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Física; Corpo; Universo.

ABSTRACT: “My Body, My Universe” is a project applied in the Education classes of the Movement of the 1st year of Elementary School at Escola Divina Providência in the municipality of Jundiaí - SP, which in a playful and expressive way works on children’s motor skills by establishing relationships that belong to the individual in its entirety, discovering different capacities of movement, function and meaning. The bases of the ways of learning physical activities in a conscious, intentional and sensitive way are established and solidified in physical education by us qualified teachers who correlate the project developed by all education professionals and bring the time to be developed in the body. These activities accompany the human being in a continuous manner, acting, above all, at the psychomotor, affective levels and in improving performance in the subsequent stages of development.

KEYWORDS: Psychomotricity; PE; Body; Universe

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto tem como base atividades psicomotoras em conjunto com o lúdico de focalizar nas crianças suas potencialidades, em conjunto com sua criatividade e em sua capacidade de interagir-se socialmente.

Destaca-se que o processo de aprendizagem da criança acontece por fazer, da mesma forma que se desenvolve o seu corpo. Ou seja, mente e corpo se desenvolve em harmonia, um precisa do auxílio do outro. Portanto, é de suma importância de se trabalhar na escola, inserindo atividades que possam estimular o movimento corporal nas aulas de Educação Física.

“ (...) a educação física compartilha de um projeto de educação corporal que está presente em todos os lugares e momentos da vida humana, colaborando para a incorporação de hábitos, comportamentos e referências sobre o corpo e a gestualidade que vão formando e configurando sujeitos e coletividades, delineando normas sociais que circunscrevem cada sociedade.” (Brasileiro, L.T. and Marcassa, L.P., 2008).

OBJETIVO

A proposta do projeto tem como base atividades psicomotoras e busca de modo lúdico e expressivo trabalhar a motricidade infantil estabelecendo relações que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, descobrindo diferentes capacidades de movimentação, função e sentido.

DISCUSSÃO

A primeira etapa do projeto consistiu em uma roda de conversa acerca das diferentes possibilidades corporais e suas intervenções refletidas na prática da atividade física, alimentação saudável e bem-estar.

Logo após, puderam visualizar movimentos circenses de profissionais acrobáticos do qual surgiu o debate que visa ampliar o significado de gestos e posturas corporais. O terceiro passo consistiu na criação e reprodução artística do movimento escolhido que ao final foi fotografado. A penúltima etapa propunha que os estudantes reproduzissem utilizando somente lápis e papel sua percepção sobre o movimento escolhido e fotografado. O resultado será uma exposição em novembro deste ano na escola com o tema “Universo”, onde cada disciplina tratará dos diferentes universos da criança, sendo o corpo “Universo da Educação Física”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Meu Corpo Meu Universo como ação psicomotora, incentiva a prática do movimento em todo o transcurso de existência do ser humano mostrando que o movimento é para todos. Tal concepção fundamenta-se nos conceitos da educação permanente, daí a importância do trabalho de desenvolvimento de projetos interdisciplinares como uma nova forma de evento educativo que atualmente tende a revolucionar os sistemas educacionais de todo o mundo.

REFERÊNCIAS

Brasileiro, L.T. and Marcassa, L.P., 2008. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, 19(3), pp.195-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a10>. Acesso em 26 de set. de 2019.

O ATLETISMO COMO ALTERNATIVA PARA ALÉM DOS ESPORTES COLETIVOS COM BOLA: NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data de aceite: 05/06/2020

Elizaldo Inaldo da Silva

Docente na rede Estadual de São Paulo e na rede particular no Ensino Fundamental I e II e formado em Educação Física (licenciatura) pela Universidade Guarulhos.

Leandro Pedro de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, docente na rede Estadual de São Paulo e no curso de Educação Física da Universidade Guarulhos, Coordenador pedagógico na Prefeitura de São Paulo.

Peterson Amaro da Silva

Mestrando em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e docente na rede municipal de São Paulo/SP.

Cláudio Aparecido de Sousa

Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Docente nas redes municipais de Santo André e São Bernardo do Campo.

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo apresentar e discutir a tematização do elemento cultural atletismo, junto a estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, localizada no bairro dos Pimentas, na cidade de Guarulhos no Estado de São Paulo. A proposição da referida temática partiu de um planejamento participativo (SILVA;

SOUSA; FREIRE, 2019) cujo objeto de estudo esteve centrado na tematização de um esporte, que não fosse da classe dos coletivos com bola, dada a organização curricular do componente na unidade escolar. A temática foi apontada pelo docente a partir de um diálogo afim de identificar o conhecimento prévio dos educandos acerca do elemento do elemento cultural atletismo. À medida que surgiam as respostas acerca do conhecimento de cada modalidade existente no atletismo, foram indicadas algumas provas, regras e distintas formas de manifestação desta modalidade esportiva. Nesta perspectiva, foi possível perceber a vontade dos discentes e o que seria relevante para tematização dos conteúdos. Assim também, como levamos em conta as características dos discentes e da própria área onde iríamos desenvolver a temática, ou seja, os espaços possíveis na escola para as vivências. A proposta metodológica desenvolvida na escolha do tema (diálogo/planejamento participativo), bem como a condução das vivências permitiram que os estudantes protagonizassem as ações, além de exercerem a pluralidade de ideias e formas de contato com o elemento cultural Atletismo.

PALAVRAS-CHAVE: Atletismo, diálogo e planejamento participativo.

INTRODUÇÃO

O trato pedagógico do componente curricular Educação Física de modo crítico, participativo e compartilhado entre docentes e discentes no que se refere a estruturação dos princípios curriculares é algo presente em diversas produções acadêmicas, principalmente, nos últimos 30 anos. Tal feito, para que seja efetivamente consolidado dependerá, entre outras questões, das ações de docentes engajados em prol de uma Educação Física Escolar (EFE) com significado e relevância social. Nesse sentido, as tematizações das práticas corporais avançam para um efetivo rigor nas formas de condução e escolha das temáticas a serem abordadas, o fato da opção entre uma e outra prática corporal partir do docente também revela um olhar sensível do mesmo em compreender que determinadas manifestações correspondem ao universo da comunidade específica e que o direito a sua tematização corre o risco de ser negado. Nesse sentido, ao abrir este espaço para que os discentes tivessem a autonomia e manifestassem o seu interesse por meio do diálogo (FREIRE; SHOR, 1986), e indicassem a possibilidade de estudar à temática que foi apresentada (atletismo) pelo docente nas aulas de EFE, convergimos com o que sugere Soares et al (1992) e Brasil (1998), que para a seleção de conteúdos torna-se necessário que se leve em consideração alguns aspectos, tais como: relevância social, características dos alunos como também da própria área. Diante disso, por meio de uma votação, que foi realizada em uma roda de conversa, depois que o docente já havia explicado e apresentado o atletismo para os estudantes, a votação teve como pretensão saber se os discentes estariam de acordo com a temática sugerida pelo docente, neste momento o professor questionou quem tinha o interesse em vivenciar o atletismo nas aulas de EFE, de forma unanime todos acenaram positivamente.

A partir das respostas e apontamentos levantados pelos discentes, ficamos mais motivados a tematizar o atletismo, pois, ficou nítido que poucos conheciam ou sabiam a respeito do mesmo, alguns estudantes mencionaram não conhecer, os que sabiam, eram de forma superficial ou por modalidades isoladas, mas, não tinham o conhecimento das diferentes provas. Nesse sentido, o docente recebeu de forma satisfatória as respostas dos estudantes, e, a partir dali, viu que seria possível a tematização. Juntamente a isso, percebeu que os estudantes poderiam se sentir motivados/interessados em aprender sobre a modalidade durante as aulas.

Outro aspecto importante que vale ressaltar é que a modalidade não tinha sido incluída no currículo local, e também não havia sido contemplada junto ao componente curricular em anos anteriores na referida unidade escolar. Pois, é sabido que os esportes com bola são vivenciados com maior ênfase, até por uma questão de formação dos docentes como podemos observar no trabalho de (ALVES; CORSINO, 2013) os autores apontam que a insistência apenas nas modalidades esportivas, onde aqui fazemos referência aos esportes coletivos com bola, pode estar nas dificuldades encontradas pelos profissionais de EFE em romper com costumes que estão enraizados na nossa área, assim, como também saírem

da zona de conforto. Principalmente para os docentes que se formaram em meados das décadas de 1960 e 1970, um período em que a EFE estava voltada para os ideais de uma educação militarista e esportivista.

Outro trabalho que faz menção a esse período de formação, e porque os docentes formados nesta época continuam negando ou não tematizando outros elementos da vasta gama que compõe a cultura corporal de movimento (CCM), é o trabalho de Darido (2017) em que os profissionais formados antes do movimento renovador, ficam restritos às atividades ligadas ao seu período de formação, restringindo assim, os objetivos da EFE, Neira (2009) revelou que tal ação aproxima-se da ideia do daltonismo cultural, ou seja, quando o docente não enxerga o arco íris de possibilidades que estão dispostas na CCM.

Entendemos que o atletismo é pertencente à CCM, portanto, faz parte dos temas a serem utilizados no componente curricular EFE, uma vez que a modalidade se encaixa no esporte e se manifesta por meio de movimentos corporais importantes aos seres humanos, como o correr, o saltar e o lançar. E partindo do princípio que:

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e aos movimentos humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, luta e ginástica (DAOLIO, 2010, p. 2).

O apontamento do autor citado acima, nos remete que o caminho seja, oportunizar os estudantes a vivenciarem as várias manifestações culturais que fazem parte da CCM, e não apenas se restringir as que já estão enraizadas no componente curricular EFE.

Sobre o conhecimento do elemento cultural atletismo, alguns estudantes conheciam apenas de maneira superficial a modalidade. E isso nos remeteu a Soares et al (1992) que para a seleção do tema devesse levar em conta a contemporaneidade do conteúdo. Isso implica em oportunizar os discentes a vivenciarem novas práticas corporais. Pois, apesar de ser um dos esportes mais tradicionais no campo esportivo, acaba sendo algo novo para os estudantes, de acordo com (MATTHIESEN, 2009, p. 17) “Apesar de ser considerado como um dos conteúdos clássicos da Educação Física, o atletismo é ainda muito pouco difundido nas escolas e clubes brasileiros”.

Sendo assim, fica evidente que o atletismo, mesmo sendo um esporte clássico da EFE, ainda é pouco tematizado ou oportunizado aos estudantes para que se apropriem deste conhecimento por diversos motivos como alguns apresentados por (BETTI, 1999, p. 28) onde ele argumenta que:

Talvez o receio de mudar ocorra pela insegurança dos professores em relação a conteúdos que não dominam, e desta forma trabalham com o que possuem mais afinidade. Ou por acreditarem que a escola não possui nem espaço. Nem material apropriado, ou ainda por acharem que os alunos não gostariam de aprender outros conteúdos.

Por meio desses apontamentos, fica evidente alguns dos possíveis motivos do atletismo não ser tão utilizado como os esportes com bola. Observamos que alguns docentes optam pelas modalidades a qual se sintam mais seguros, ou acreditam ter um maior grau de conhecimento para lecionar e realizar a tematização, onde acabam utilizando apenas uma pequena parcela da vasta gama de práticas corporais que compõe a CCM, negando ou não oportunizando os discentes de vivenciarem e se apropriarem de novas modalidades. Assim, também como acreditam que a falta de espaço físico ou demarcações de algumas modalidades nos espaços oferecidos pela escola, para a realização das aulas de EFE, possa ser um empecilho para tematizar novas modalidades além das tradicionais com bolas. Como a possível falta de materiais específicos, das devidas modalidades também possa ser algo que venha a dificultar. Assim, como fazem menção a uma possível falta de interesse por parte dos discentes em aprender uma nova modalidade.

É sabido que em determinadas escolas, não se tem o espaço apropriado para a prática da EFE, assim, como não possuem materiais específicos de algumas modalidades. Entretanto, apesar das possíveis causas, Betti (1999) considera que a restrição a que se impõe o educador, muitas vezes é o maior empecilho para a realização da prática de novas modalidades.

Enquanto docentes não podemos deixar de incluir os discentes a CCM, e apresentar a vasta gama de práticas que a compõe. Assim, como temos que propiciar aos discentes a aprendizagem de novas modalidades, por conta da falta de espaço adequado para uma devida modalidade, assim, como não pode ser empecilho à falta do material adequado ou considerado oficial para a sua prática. Pois, existe a possibilidade de adequações seja ela de espaços ou de materiais. Vejamos que às vezes a prática de novas modalidades não só deixa de ocorrer pelos motivos já citados, como apresenta (FREIRE, 1997, p. 67) segundo ele “O que falta nas escolas, na maioria das vezes, não é material, é criatividade”. Não podemos deixar de solicitar a compra do respectivo material que venha a ser necessário, mas, também podemos utilizar e adaptar materiais alternativos, inclusive pode-se confeccionar junto com os discentes, enquanto não chega os devidos materiais solicitados ou na ausência dos mesmos. Apesar de que, a adaptação ou a construção do material, não acontece com frequência, como podemos observar (BETTI, 1999, p. 29):

Poucos são os professores que procuram utilizar outros materiais, diferentes dos convencionais nas aulas. Isto define, inclusive, o tipo de conteúdo a ser desenvolvido. Se uma escola possui apenas bolas de basquetebol, o conteúdo girará somente em torno deste esporte. Embora isto inviabilize alguns conteúdos esportivos, não impossibilita outros.

Não podemos deixar de cumprir com nossas responsabilidades assim como esperamos que a escola faça o mesmo, seja ela, Estadual, Municipal ou Particular. Sabemos que às vezes uma das partes falta com a responsabilidade, seja o professor em não ser

criativo ou viabilizar a aula por falta de material, ou a escola por não efetuar a compra do material, ou a demora, para atender a solicitação feita pelos docentes. Diante desse apontamento (BETTI, 1999, p. 30) diz que: “Neste caso creio que devemos fazer as duas coisas: brigar pela compra dos materiais, mas não deixar de oferecer um melhor conteúdo pela falta do mesmo”.

Referente a não tematização de outras modalidades, que não sejam pertencentes ao grupo dos esportes coletivos com bola, considerando que os estudantes não teriam interesse ou não gostariam de aprender outros temas e conteúdos, torna-se difícil afirmar, uma vez que os estudantes não tiveram diferentes tipos de vivências nos jogos, esportes, lutas e ginásticas, assim, como as atividades rítmicas e expressivas, entre outros elementos culturais pertencentes a CCM.

Podemos observar que os estudantes conseguem se posicionar melhor sobre seu interesse quando são oportunizados a novas vivências como apresenta (BETTI, 1999, p. 30) “É claro que quando um aluno já passou pela experiência de vários conteúdos pode afirmar qual a sua preferência. Optar por um ou outro se torna fácil; difícil é fazer uma opção aprendendo um ou dois conteúdos apenas”.

DESCORTINANDO A TEMATIZAÇÃO

A tematização se desdobrou no período de 10 aulas. Não sendo um número pré-estabelecido ou limitador, pois, se necessário, utilizaríamos mais aulas. Porém, essa quantidade foi suficiente para a tematização do elemento cultural atletismo com ambas as turmas. Também não nos limitamos ou definimos o número de aulas, por se tratar de turmas diferentes, e foram respeitadas as necessidades, potencialidades e também as peculiaridades dos discentes.

A escola onde ocorreu a tematização não possuía nenhum material específico da referida modalidade, mesmo assim foi possível o desenvolvimento das aulas, uma vez que: “Sem exigir materiais muito complexos, formado por regras fáceis e de aprendizagem rápida e que se repetem em muitas das provas, o atletismo é composto por movimentos que motivam todos aqueles que o praticam”. (MATTHIESEN, 2009, p. 142). Com isso, todos os materiais necessários para a prática da modalidade foram adaptados com materiais alternativos, assim, como foi possível observar a motivação dos discentes. Os materiais utilizados para a tematização foram: Cordas, cones, papelão, giz, além de colchonetes, bambolê e bolas de borracha.

Durante a tematização não nos prendemos ou exigimos a realização técnica existente no esporte de alto rendimento, por parte dos discentes no decorrer das atividades que foram propostas, porém não foi negada aos mesmos a oportunidade de aprender a realizar os movimentos necessários de forma técnica, já que antes da realização dos movimentos de

correr, saltar e arremessar por parte dos discentes, os movimentos eram exemplificados diversas vezes pelo docente, para que todos tomassem conhecimento da maneira técnica de executar os movimentos. Pois, “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. (FREIRE, 2015, p. 35). A devida execução não foi levada em consideração como caráter avaliativo, já que o objetivo não era realizar uma competição, ou avaliar a melhor execução, assim, como os melhores resultados. Pois:

Deve-se ensinar o basquetebol, o voleibol (a dança, a ginástica, o jogo ...) visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não deve restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender”, um “incorporar”, um “aprender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva. (BETTI, 1991, p. 58).

Neste contexto, o docente não deve ser objeto de subordinação das instituições esportivas, portanto, não deve restringir-se a ensinar apenas os gestos técnicos existentes no esporte de alto rendimento e reproduzir nas aulas de EFE. Mas, por meio, do ensino dos esportes com a devida transformação didático-pedagógica do mesmo, como sugere Kunz (2006) auxiliar na formação do futuro cidadão. Bracht (1992) acentua que a EFE é uma prática social de intervenção imediata. Logo devemos entender:

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola. (SOARES et al, 1992, p. 70).

Portanto, a tematização foi realizada com o viés de esporte “da” escola, com o devido trato pedagógico, pois, durante a apresentação do elemento cultural atletismo foi discutido junto com os discentes, que iríamos fazer adaptações das provas que compõe o atletismo. E que não seria uma cópia fidedigna do atletismo que é exibido pelos meios de comunicação.

A estruturação das aulas ocorreu em três momentos, como sugerido por (FREIRE; SCAGLIA, 2009) sendo realizada uma roda de conversa no primeiro momento, para apresentar o que seria proposto na aula, em seguida a prática propriamente dita, por fim uma nova roda de conversa para reflexão, e possíveis apontamentos por parte dos discentes, afim, de compartilhar entre o grupo as experiências vividas durante as aulas.

Foram organizadas algumas provas de corridas, saltos e arremessos, não sendo possível contemplar todas que fazem parte do elemento cultural atletismo na presente tematização, mas que serão contempladas em anos posteriores, para proporcionar a continuidade ao estudo e a prática do atletismo. As modalidades que não foram contempladas no presente momento, foram por questões de exigir uma maior complexidade na elaboração de materiais, assim,

como para a execução dos movimentos por parte dos discentes. Estas vivências poderão ser realizadas nos anos seguintes, uma vez que os discentes participaram efetivamente das modalidades propostas e manifestaram interesse em se aprofundar e aprender as práticas que não foram realizadas.

Foi sugerido pelo docente que os discentes, assistissem a vídeos no “Youtube” das modalidades que não foram oportunizados a vivenciarem no presente momento, para que ao menos possam conhecer por meio da exibição áudio/visual.

São vários tipos de corridas dentro do atletismo como podemos observar em Matthiesen (2009). Os discentes vivenciaram alguns tipos de corridas, e com modificações de acordo com a realidade que os discentes estavam inseridos. As modalidades tematizadas foram: velocidade, com barreira e de revezamento. Iniciamos pelas corridas “livres” onde os discentes partiam de uma linha tracejada no chão, pelo docente, até um ponto determinado por eles. Em seguida um ao lado do outro na linha de fundo da quadra ao sinal do docente, tinham que chegar até a outra extremidade da quadra. Simulando a corrida de 100 metros rasos. Depois em duplas onde se intercalavam, sendo que um estudante executava a corrida e o outro marcava o tempo. Assim como também esteve presente a ludicidade nas atividades de corrida, uma vez que utilizamos alguns jogos de pegador/pega-pega que “Correspondem a uma ótima opção para o desenvolvimento das corridas rasas de velocidade”. (MATTHIESEN, 2009, p. 27).

Em seguida os discentes, vivenciaram a corrida com barreira, onde elaboramos duas filas uma próxima a outra, e ao apito do docente um de cada fila corria e realizava o percurso estabelecido, no retorno dirigia-se para o final.



Figura 1 - Barreiras elaboradas com cordas e cones pelo docente, para a realização da corrida com obstáculo/barreira.

Nesta atividade utilizamos bambolê e bola de borracha, onde os discentes ao saltar os obstáculos/barreiras tinham que deixar a bola que levavam durante a realização do percurso, dentro do bambolê e efetuar a troca por outra, e no retorno passavam a mesma para o próximo e dirigiam-se para o final da sua respectiva fila.



Figura 2 - Registro do momento que os discentes estão iniciando a realização do percurso.



Figura 3 - Podemos observar as duas equipes, para a elucidação da explicação, a forma que ocorria o revezamento na fila.

Para a realização da corrida de revezamento, organizamos os discentes em quartetos, e distribuimos quatro cones que foram numerados de 1 a 4 formando um retângulo e em cada cone ficava um dos discentes do quarteto, aguardando o seu companheiro de equipe chegar com o pequeno cone de borracha que improvisamos como bastão, que é utilizado na corrida de revezamento. Os discentes apelidaram a corrida junto ao docente de corrida dos quatro cantos. Ao apito do docente, o discente que estava no cone de nº 1, disparava em direção ao companheiro que estava no segundo cone para passar o cone menor que foi utilizado como bastão, e o discente que recebia, corria até o próximo companheiro de equipe até que o último chegasse ao local estabelecido como ponto final.

O docente marcou o tempo de realização do percurso, de todos os quartetos, e no final em uma roda de conversa informou o tempo para cada quarteto e fizeram uma reflexão em conjunto, onde os discentes comentaram a experiência vivida, todos os quartetos, mostraram ter gostado da atividade e pediram para repetir a atividade, que foi atendida pelo docente.



Figura 4 – Momento da realização da corrida de revezamento/corrída dos quatro cantos, por um dos quartetos.

Na modalidade salto, tematizamos e oportunizamos os discentes vivenciarem o salto em altura e em distância. Na realização do salto em altura, dois discentes seguravam uma corda esticada, com a altura determinada pelo docente de início, depois que cada estudante havia saltado ao menos uma vez e ganhado confiança, cada discente escolhia a altura desejada para saltar, mas com a devida mediação do docente. O objetivo era que as crianças tivessem autonomia na escolha da altura do salto, proporcionando aos discentes a oportunidade de testarem seus limites. Ao abrir este espaço para os discentes exercerem a

sua autonomia, fomos de encontro ao que diz (FREIRE, 2015, p. 58) “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Para uma aterrissagem segura, o docente espalhou alguns colchonetes para amortecer as aterrissagens.



Figura 5 - Momento em que o discente está realizando o salto em altura.

Para a realização do salto em distância, formamos uma fila única com os discentes, e ao apito do docente os estudantes estavam autorizados a iniciar a corrida, para executar o salto. Porém, mesmo após o apito, os discentes tinham a liberdade de realizar o salto, somente quando se sentissem seguros para efetuar. O docente tracejou uma linha limite com giz, sendo essa linha o ponto limite para tomar a impulsão para o salto. E novamente espalhou colchonetes para a aterrissagem. O docente se posicionou próximo aos colchonetes e com um giz, que ele utilizou para marcar o número da chamada dos discentes nos colchonetes, no exato local onde os mesmos tinham seu primeiro contato com os colchonetes no momento da aterrissagem, para no final todos juntos conferirem, o local exato onde cada um efetuou a aterrissagem.



Figura 6 - momento onde todos os discentes se reuniram, para observar onde cada um aterrissou e todos buscavam saber quem conseguiu realizar o salto mais distante/longe, através do número da chamada.

A última prova realizada junto aos discentes foi o lançamento do disco, como já mencionado, a respectiva escola não possuía nenhum material específico, para a realização da modalidade em questão. Com isso o docente confeccionou um disco com papelão e apresentou aos discentes durante a aula, explicando passo a passo como produzir um disco utilizando papelão. E solicitou que os discentes realizassem a confecção em casa com o auxílio dos seus responsáveis. E que utilizassem a criatividade, sendo permitido desenhar e decorar o disco de acordo com a imaginação e criatividade de cada criança.



Figura 7 – Discos confeccionados pelos discentes do 4º ano.



Figura 8 – Discos confeccionados pelos discentes do 5º ano.



Figura 9 - Podemos observar no presente registro fotográfico, a realização do lançamento do disco por parte dos discentes, um por vez, e respeitando a respectiva ordem de chamada, cada discente com o seu devido disco efetuou o lançamento.



Figura 10 - Mais um registro do lançamento do disco.

Como critérios avaliativos, utilizamos o conhecimento prévio e declarativo no sentido de prevalecer uma forma de avaliação mais descritiva associando-a a avaliação qualitativa. Levamos em conta também o aspecto cooperativo e a construção do material por parte dos discentes. Desta forma, houve a contraposição daqueles testes que prezam pela seleção e classificação dos discentes. Seguimos a perspectiva de (SOARES; et al, 1992, p. 98). Para quem, “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. Ao término de cada aula fazíamos uma reflexão, para que os discentes por meio do diálogo se manifestassem e contribuíssem com os seus apontamentos sobre a experimentação/vivência que os mesmos eram oportunizados no respectivo dia. Diálogo esse que segundo Freire (2005) é ferramenta importante para a construção do pensar crítico.

Utilizando este método tínhamos um importante feedback por parte dos estudantes, assim, convergimos com (SCARPATO, 2007, p. 35) uma vez que segundo a autora “A avaliação é contínua, a cada aula, a cada planejamento de aula ou de unidade, é preciso avaliar, fazer um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem”. De um modo geral, a avaliação diante da tematização do atletismo, oportunizou os discentes desta escola a se apropriarem de um novo conhecimento, a testar seus limites e superar os desafios que foram se apresentando ao longo da tematização, assim, como esse feito inédito nas aulas de EFE desta escola, ofereceu aos discentes a possibilidade de serem protagonistas e terem autonomia na construção do saber. Portanto, com essa metodologia, partimos do conhecimento prévio do discente em busca da emancipação dos educandos. Fugindo assim, dos métodos avaliativos tradicionais, de caráter “reprodutivista e mecânico” onde só tem espaço para os mais hábeis, fortes, habilidosos e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização do elemento cultural atletismo nos mostrou ser possível transcender o ciclo dos esportes coletivos com bola, impregnados nas aulas de EFE, assim como foi possível observar a motivação e participação por parte dos discentes em realizar as atividades propostas em torno da temática. Ficou nítida, a possibilidade de propiciar aos discentes conhecerem, experimentarem e se apropriarem de novos elementos culturais pertencentes a CCM. Assim, como nos possibilitou colocar no “chão da quadra” a nossa criatividade e mesmo com a adversidade da escola não possuir determinados materiais específicos da modalidade, conseguimos oportunizar os discentes a vivenciarem da melhor maneira possível o atletismo.

Durante o “descortinar” do atletismo nas aulas, ou seja, o desenvolvimento da modalidade. Um momento que nos chamou bastante atenção foi durante a realização da última roda de conversa, onde as meninas em um tom quase que unanime, manifestaram sua satisfação em ter participado da tematização, e argumentaram de forma satisfatória, alegando que na prática deste esporte foi possível participar sem serem excluídas, como segundo elas se sentem ao praticarem as modalidades dos esportes coletivos com bola, onde as mesmas salientaram em especial o “futebol”. Neste mesmo momento de reflexão elas ainda de forma entusiasta, apontaram que no atletismo conseguem ter as mesmas oportunidades que os meninos, inclusive citaram os resultados satisfatórios que algumas obtiveram para diante os meninos. Disseram que no atletismo são capazes de vencer os meninos em algumas provas, como de fato ocorreu durante a tematização. Não sendo “possível em sua grande maioria nos esportes coletivos com “bola” segundo elas”. Com esses apontamentos, foi possível observar que o elemento cultural atletismo, pode ser um campo “fértil” para a inclusão da “coeducação”, nas aulas de EFE.

O elemento cultural atletismo, além de nos mostrar ser possível propiciar os discentes a conhecerem, vivenciarem e se apropriarem de um novo elemento cultural pertencente a CCM, nos mostrou que os discentes, sentem interesse em aprender diferentes modalidades, e para que isso aconteça, é necessário que os docentes busquem enxergar a vasta gama de possibilidades que compõe a Cultura Corporal de Movimento, fugindo assim do daltonismo cultural.

Por fim, foi possível observar que os estudantes estudaram o elemento cultural atletismo, modalidade até então nova para eles, se apropriaram, tiveram espaço para serem protagonistas, autônomos e tiveram vozes ouvidas e respeitadas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A; CORSINO, L. N. O parkour como possibilidade para a educação física escolar. **Revista Motrivivência**. Ano XXV, n. 41, p. 247-257. Dez./2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p247>. Acesso 28/05/19.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso 28/06/19.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo se aprende na escola**. 2. ed. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2009.

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

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999. Disponível em: https://feff.ufg.br/up/73/o/Texto_105__Esporte_na_escola_Mas_____s_____isso__professor_-_Irene_Concei_____o_Rangel_Betti.pdf. Acesso 29/09/2019.

SCARPATO, M. **Educação Física: Como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, P. A; SOUSA, C. A; FREIRE, E. S. planejamento participativo e a tematização do tiro com arco na educação física escolar: contribuições freirianas na prática pedagógica. In SOUSA, C. A; NOGUEIRA, V. A; MALDONADO, D. T.(organizadores). **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019.**

SOBRE O ORGANIZADOR

Samuel Miranda Mattos - Professor de Educação Física, Mestre e Doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). MBA em Gestão de Academias e Negócios em Esporte e Bem-Estar pelo Centro Universitário Farias Brito (FFB). Membro do Grupo de Pesquisa Epidemiologia, Cuidado em Cronicidade e Enfermagem (GRUPECCE-CNPq). Membro associado dos Profissionais de Educação Física do Maciço de Baturité (APREFIMBA). Pesquisador na área da atividade física e saúde, promoção de saúde, epidemiologia e doenças crônicas não transmissíveis. E-mail para contato: profsamuelmattos@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 63, 74, 76, 115, 116, 125, 143

Ansiedade 42, 47, 61, 68, 81, 91, 129

Artigos 13, 58, 59, 92, 143

Atividades de lazer 61

Atletismo 119, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 165, 166, 167

Autocuidado 5

Autonomia 1, 6, 8, 10, 44, 52, 72, 90, 94, 95, 154, 161, 162, 165, 167

B

Benefícios 62, 63, 106, 107, 113, 123

Bolsistas 41, 45, 47

Brasil 5, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 38, 50, 51, 52, 56, 65, 66, 71, 76, 94, 95, 101, 105, 111, 113, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 131, 141, 154, 167

C

Coleta 3, 48, 77, 89, 97, 120, 136

Corpo 2, 3, 5, 7, 14, 28, 59, 60, 72, 127, 128, 130, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 167

Corrida 104, 109, 159, 161, 162

Cultura 2, 3, 7, 9, 11, 52, 54, 116, 127, 133, 137, 138, 140, 141, 143, 146, 155, 158, 166, 167

Curso 15, 17, 18, 38, 39, 40, 44, 49, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 117, 153

D

Dança 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 72, 74, 79, 128, 152, 158

Depressão 34, 61, 66, 106, 107, 111

Desigualdades 8, 10, 11, 54

Dor 19, 28, 29, 35, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 101, 142, 143, 146, 147

E

Educação 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 83, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 113, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 139, 140, 141, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 167, 168

Educação física 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 41, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 83, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 105, 107, 111, 113, 125, 126, 128, 131, 139, 140, 141, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 167, 168

Escala Likert 45

Escola 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 40, 44, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 96, 125, 127, 129, 130, 139, 141, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 163, 165, 166, 167

Escolas 1, 3, 5, 7, 11, 44, 96, 102, 105, 116, 155, 156

Esporte 3, 7, 13, 38, 39, 56, 74, 96, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 141, 142, 145, 146, 147, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 166, 167, 168

Estágio 44, 49, 51, 55, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 123, 135, 137, 140

Estudantes 2, 5, 8, 52, 53, 76, 81, 94, 151, 153, 154, 155, 157, 162, 165, 166

Ética 1, 2, 3, 4, 5, 6, 18, 45, 82, 97, 116, 149

Exames 61

F

Futebol 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 119, 120, 126, 132, 136, 137, 139, 166

G

Gênero 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 20, 45, 114, 120, 121, 122, 123, 124

Gestação 60

Graduação 5, 8, 38, 39, 40, 44, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 93, 94, 95

H

Homens 10, 17, 18, 20, 121, 137

I

Insegurança 41, 45, 68, 81, 91, 155

Instrumento 18, 19, 45, 65, 77, 117, 136, 145, 146

Intervenção 15, 17, 57, 71, 72, 76, 81, 86, 91, 93, 94, 158

J

Jogos 2, 7, 11, 13, 50, 53, 54, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 157, 159

M

Materiais 3, 11, 128, 129, 130, 132, 139, 140, 156, 157, 158, 166

Medicamentos 62

Medo 42, 66, 129, 145, 167
Meninas 7, 51, 105, 166
Meninos 7, 51, 105, 166
Ministério da Educação 44, 56, 71, 94, 131
Mulheres 18, 58, 61, 121, 137

O

Obesidade 20, 34, 36, 61
Operações especiais 15, 17, 18, 38, 39, 40
Orientação sexual 1, 2, 4, 5, 6

P

Pesquisa 7, 1, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 18, 35, 41, 45, 54, 59, 62, 63, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 93, 94, 97, 102, 107, 120, 134, 136, 139, 140, 141, 143, 144, 149, 168
Policiais 15, 17, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
Policial militar 15, 16, 17, 33, 34, 36, 37, 38
Preconceito 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Prevenção 18, 37, 38, 62, 63, 106, 107
Professor 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 43, 44, 46, 48, 50, 52, 71, 79, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 102, 113, 131, 154, 156, 167, 168
Professores 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 68, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 101, 102, 130, 132, 150, 155, 156
Profissão 16, 33, 36, 71, 72, 73, 74, 81, 82

Q

Qualidade de Vida 2, 15, 17, 18, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 101, 125
Questionário 1, 4, 5, 18, 20, 21, 22, 34, 36, 38, 40, 41, 45, 68, 77, 78, 97
Questionários 4, 5, 18, 34

R

Raiva 145
Relacionamento 7
Religião 18, 20

S

Saúde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 57, 58, 61, 65, 70, 74, 75, 82, 88, 97, 101, 102, 105, 106, 111, 123, 168

T

Tabagismo 61

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 46, 47, 53, 59, 61, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 81, 84, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 106, 107, 127, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 143, 148, 152, 153, 154, 155

U

Universidade 13, 15, 38, 39, 40, 41, 45, 49, 66, 68, 70, 74, 75, 77, 90, 93, 94, 96, 97, 102, 103, 113, 125, 126, 132, 139, 140, 141, 149, 153, 168

V

Valores 6, 7, 8, 10, 19, 74, 107, 114, 120, 141, 143, 147, 148, 158

Violência 33, 147

 **Atena**
Editora
2 0 2 0