



**CONHECIMENTOS DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

José Airton de Freitas Pontes Junior

(Organizador)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Frago	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

(ORGANIZADOR)

CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1ª Edição

Fortaleza - CE

2017



CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

© 2017 *Copyright by* José Airton de Freitas Pontes Junior

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

EdUECE

Ficha Catalográfica

Meirilane Santos de Moraes – CRB - 3/785

C749	Conhecimentos do professor de educação física escolar [livro eletrônico] / José Airton de Freitas Pontes Junior (Organizador). – Fortaleza, CE: EdUECE, 2017. 834p. Referência bibliográficas. ISBN: 978-85-7826-534-2 (ebook)
	1. Educação física escolar. I. Pontes Junior, José Airton de Freitas.

CDD: 796

A organização do livro *Conhecimentos do Professor de Educação Física escolar* teve como foco elaborar um manual simples, acessível e atualizado sobre temas relacionados à formação e atuação do professor de Educação Física escolar.

Para tanto, apresentamos 28 capítulos com autores e textos de diversos estados do Brasil, Portugal e Espanha.

Sendo um livro em formato digital, potencializa-se o objetivo ser um material de livre acesso e amplamente divulgado para que possa contribuir com a formação e atuação de licenciados na área tanto no Brasil quanto em países lusófonos e da América Latina.

O organizador

PREFÁCIO

Um livro publicado é um filho gestado. A diferença é que ao nascer entregamos ao outro, para que assim interprete a seu modo e dele cuide. Pensando em trajetória acadêmica, indago: o que animou o jovem professor José Airton Pontes Junior a organizar um livro de tal significância para a Educação Física que hoje assente em paradigma que requer mudanças? Ouso responder que esse livro é a demonstração de compromisso e esperança de quem é professor por missão.

A obra é caracterizada pela inovação e apresenta temáticas que conduzem o leitor a “navegar” por conhecimentos consagrados, mas com uma nova roupagem, ao mesmo tempo, em que outros conhecimentos primam pelo ineditismo, nos convidando a fazer leitura atenta e reflexiva. Os textos apresentam variações singulares, gravitando por um objetivo comum, criado com a inquietação necessária do pensar e movimentar-se, para uma Educação Física com referenciais de qualidade e legitimada na comunidade escolar.

Vanguarda é o que caracteriza os conhecimentos tratados neste livro, estando comprometido com as reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos escolares do século XXI. Não há saudosismo com a crise de identidade ou argumentos desgastados sobre a Educação Física escolar. Os autores optaram em ser proativos e elegeram os avanços da área, com olhar desafiador na proposição dos textos, estando em harmonia com os consensos internacionais que propõem o enfrentamento da atual configuração social, que afeta diretamente crianças e adolescentes, trazendo repercussões para vida do futuro adulto. O resultado é propositivo em alternativas consolidadas e baseado em evidências, tendo como objetivo a promoção e educação em

saúde, visando o desenvolvimento da cultura para um estilo de vida ativo e saudável, onde o *lócus* é a escola construída como ambiente saudável.

A sensibilidade em aproximar o ponto de vista e conhecimento de autores nacionais e internacionais, enriquece a obra com as experiências das diversas culturas. Certamente um livro de cariz colaborativo para os professores que aceitarem o desafio de ressignificar a Educação Física na escola.

Ricardo Catunda

Doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade de Lisboa, Portugal.
Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

I - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO E SOCIEDADE	12
--	-----------

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.....	13
---	-----------

Jorge Luiz de Oliveira Júnior e Marcos Garcia Neira

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	64
--	-----------

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Arestides Pereira da Silva Júnior, Camila Rinaldi Bisconsini e Patric Paludett Flores

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA	95
---	-----------

Sonia Olivares Moral, Antonio Evanildo Cardoso de Medeiro Filho, Kaio Breno Belizario de Oliveira e José Airton de Freitas Pontes Junior

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO A PARTIR DO CORPO.....	121
---	------------

Tadeu João Ribeiro Baptista e Sissília Vilarinho Neto

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS VALORES HUMANOS: COMBATENDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E A HOMOFOBIA DENTRO DA ESCOLA.....	159
--	------------

Luana Caetano de Medeiros Lima e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: DISCUTINDO A DIVERSIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	184
--	------------

Michele Pereira de Souza da Fonseca e Maitê Mello Russo Ramos

NEXIALISTAS: OS “NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA	209
---	------------

Flávio Wirtzbiki, Luana Caetano de Medeiros Lima e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA! MAIS PEDAGOGIA OU EMPATIA?	243
---	------------

Diana Leite, Sérgio Souza e Beatriz Pereira

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS..	272
---	------------

Aline Lima Torres, Heraldo Simões Ferreira e Mabelle Maia Mota

DEBATE SOBRE OS TIPOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: VISTAS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	296
--	------------

Jocyana Cavalcante da Silva, Nicolino Trompieri Filho, Jáderson Cavalcante da Silva e Antônio Valdenísio Bezerra Júnior

TESTES OBJETIVOS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	324
---	------------

Leandro Araujo de Sousa, Adriana Eufrásio Braga Sobral, Nicolino Trompieri Filho, José Airton de Freitas Pontes Junior e Leandro S. Almeida

II - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPORTES, LUTAS, JOGOS E CULTURA LÚDICA.....	349
---	------------

LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES EN LA ESCUELA: LA TRADICIÓN JUGADA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ..	350
---	------------

José Eugenio Rodríguez

ESPORTE DE ORIENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	377
---	------------

André Accioly Nogueira Machado, Nívea Lima Cruz, Elano Cordeiro Soares e Braulio Nogueira de Oliveira

LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE ACORDO COM AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS.	397
---	------------

Danilo Bastos Moreno e Heraldo Simões Ferreira

AS LUTAS, ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE, COMO CONTEÚDO CURRICULAR E EDUCATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	422
--	------------

Kaio Eduardo Silva Lima, Luana Caetano de Medeiros Lima e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS: TECENDO A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 446

Adenildo Vieira de Souza e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

EDUCAÇÃO FÍSICA, AFRICANIDADE E A CULTURA LÚDICA..... 489

Luana Caetano de Medeiros Lima e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

JUEGO Y RECREACIÓN EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR 515

José Eugenio Rodríguez e Beatriz Pereira

O BRINCAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIAS 538

Luana Caetano de Medeiros Lima e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

III - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ATIVIDADE FÍSICA E PROMOÇÃO DA SAÚDE 570

A PROMOÇÃO DA SAÚDE EM CONTEXTO ESCOLAR. O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 571

Adilson Marques, Miguel Peralta, João Martins, Ricardo Catunda e Francisco Carreiro da Costa

ASPECTOS FISIOLÓGICOS DO EXERCÍCIO FÍSICO NO PÚBLICO INFANTO/JUVENIL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO MEIO PARA PROMOÇÃO À SAÚDE..... 595

Francisco José Rosa de Souza, Yuri Alberto Freire de Assis, Lucas Soares Pereira, Lucas Nogueira de Paulo e José Airton de Freitas Pontes Junior

EDUCADORES EM AÇÃO NO RECREIO ESCOLAR: FORMAR PARA (INTER)AGIR..... 622

Vânia Pereira, Isabel Condessa e Beatriz Pereira

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE: FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA... 654

Marcos Augusto Araujo Silveira, Jaina Bezerra de Aguiar, Luilma Albuquerque Gurgel e Kelen Gomes Ribeiro

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS NAS ESCOLAS 676

Lília Braga Maia e Ana Maria Fontenele Catrib

EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AMBIENTE ESCOLAR 713

Jair Gomes Linard, Cyro Domingues Martins de Sanders, Carla Maria Barroso Gouveia, Antonio Ricardo Catunda de Oliveira e José Airton de Freitas Pontes Junior

LA MOTIVACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE 739

Sonia Olivares Moral, Kaio Breno Belizario de Oliveira, Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho e José Airton de Freitas Pontes Junior

PRIMEIROS SOCORROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 767

Elainny Patrícia Lima Barros, Gilliane Ferreira da Silva, Riane Lara Silva Santos, Jaina Bezerra de Aguiar e Luilma Albuquerque Gurgel

TREINAMENTO FUNCIONAL RESISTIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO ENTENDIMENTO FISIOLÓGICO ÀS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO..... 794

Cyro Domingues Martins de Sanders, Clarisse dos Santos Silva, Jair Gomes Linard, Francisca Nimara Inácio da Cruz e José Airton de Freitas Pontes Junior

SOBRE OS AUTORES 820

I

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
FORMAÇÃO DOCENTE,
ENSINO E SOCIEDADE

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Jorge Luiz de Oliveira Júnior

Marcos Garcia Neira

INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento no século XVI, a escola vem sendo convocada a atender às necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos. O que deve ser ensinado, ou seja, os conteúdos que compõem o currículo, desde sempre adquiriram um caráter parcial e historicamente localizado (LOPES; MACEDO, 2011). À mercê das mudanças contextuais (sócio-históricas e científicas) entram em cena determinados conhecimentos e formas de transmiti-los, são indícios de que a escola tem buscado dialogar com o projeto de cidadão almejado por cada sociedade.

O processo de educação pode ser compreendido como uma forma de transmissão das conquistas e mecanismos que garantam a sobrevivência às novas gerações. Em épocas passadas, as crianças participavam diretamente da vida adulta para aprender sobre o mundo e sobre a realidade à sua volta. Hoje em dia, por mais que a família, os grupos culturais e a mídia também cumpram com a função de educar as crianças, jovens e adultos, a escola continua sendo decisiva para a realização dessa tarefa (PÉREZ GOMEZ, 2000).

A escola ainda é uma instituição que tenta incessantemente formar o sujeito moderno. Por se tratar de uma invenção da Modernidade, carrega consigo todos os atributos que com-

petem àquela época. Seu objetivo é transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano racional, autônomo e capaz de tomar decisões. Isso é feito por meio de um currículo linear, sequencial, estático, disciplinar e segmentado. É através dele e da criação de outras instâncias fundamentais para o surgimento da escola que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional e progressista (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Todavia, na visão de alguns autores como David Harvey e Jean-François Lyotard, vivemos uma outra época, a Pós-modernidade. O pensamento pós-moderno questiona o sujeito prometido pela Modernidade, o currículo e o processo de escolarização que pretendem formá-lo (SILVA, 2000). Isso fez abrir espaço para outras possibilidades explicativas, entre elas, o pós-modernismo, que pode ser entendido como um movimento intelectual iniciado na segunda metade do século XX que, nos dizeres de Silva (2011), abarca um conjunto variado de campos teóricos, políticos, estéticos e culturais.

O pensamento moderno é adepto das grandes narrativas (metanarrativas), daqueles saberes considerados universais e que se propõem a explicar qualquer coisa em qualquer lugar. Ao desconfiar dessas pretensões totalizantes do saber moderno, o pós-modernismo inclina-se à incerteza e à fluidez das relações no contexto das afirmações categóricas e inquestionáveis. A ciência e a tecnologia deixam de gozar de espaços privilegiados e assim, o senso comum e a cultura popular conquistam território na pós-modernidade.

Na perspectiva pós-moderna, a noção de sujeito sofre um importante deslocamento. Enquanto na Modernidade, o sujeito assume o centro de suas ações com relação ao pensamento, fala e produção, na Pós-modernidade, passa também a ser pen-

sado, falado e produzido. O exterior oferece uma importante contribuição no processo de construção desse sujeito que o leva a tornar-se quem é (SILVA, 2011).

Em outras palavras, o pensamento pós-moderno questiona e ataca os princípios e pressupostos do pensamento social, político e cultural de um sujeito racional, autônomo, centrado em suas decisões e pautado unicamente pela ciência, que foram geridos pelo Iluminismo e reforçados na Modernidade.

Para Hall (2006), o sujeito da modernidade é possuidor de uma identidade unificada, essencial e permanente. Com a influência pós-moderna, passou a se constituir por variadas identidades, quase sempre contraditórias. As identidades do sujeito pós-moderno são fragmentadas, instáveis e estão em contínuo fluxo. Elas se tornam uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). As identidades, enquanto processos discursivos de identificação, são compreendidas como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2013, p. 112). Elas são posições para as quais o sujeito é convocado, sendo obrigado a assumi-las e nelas investir. Em suma, o sujeito é discursivamente interpelado a posicionar-se de um modo ou outro diante das coisas do mundo.

O cenário pós-moderno forçou a educação a alterar sua função social. No momento em que as políticas educacionais garantiram o acesso e permanência da maioria das crianças e jovens na escola, diferentes grupos culturais e seus representantes, que reivindicam que suas vozes sejam ouvidas, passaram a habitá-la. Isso faz com que ela, também pautada nas políticas públicas, se responsabilize por aproximar e fazer dialogar dife-

rentes culturas, procurando reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural dos sujeitos (CANDAUI, 2008). Porém, esse contato entre as diferentes culturas não ocorre de maneira pacífica. As tentativas de diálogo, os conflitos e as tensões se multiplicaram num ambiente em que todos têm o direito e a obrigação de frequentar.

Hall (1997) concebe a cultura como prática de significação, como um território de disputa pela validação dos significados no qual os diferentes grupos, situados em posições distintas de poder, lutam pela imposição de seus modos de ver as coisas do mundo à sociedade mais ampla. É nesse campo de batalha que a cultura é produzida e validada.

Para o autor, toda e qualquer prática social é cultural. Todas as práticas sociais que possuem relação com o significado ou que requeiram significado para funcionarem, têm a sua dimensão cultural.

Ele expande suas explicações sobre cultura ao comentar sobre a virada cultural e a centralidade da cultura. A *virada cultural* diz respeito a uma análise social contemporânea que passou a compreender a cultura como uma condição constitutiva da vida social e não mais como uma variável dependente. Já a noção de *centralidade da cultura* indica a forma como a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, mediando tudo (HALL, 1997).

A linguagem assume papel fundamental nessa concepção de cultura, porque é vista como um termo geral para as práticas de representação, ocupando uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados. Nessa lógica, os sujeitos são formados culturalmente, pois são interpelados a todo instante pelos meios discursivos.

Especialmente preocupada com as questões curriculares em ambientes multiculturais, Candau (2008) ensina que não há educação que não esteja imersa na cultura do contexto no qual se situa, o que torna impossível conceber uma experiência pedagógica desvinculada da temática cultural. Consequentemente, no atual contexto pós-moderno, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores sob o risco de que a escola, cada vez mais, se distancie dos universos simbólicos e das inquietudes das crianças e jovens.

Para a pesquisadora, o multiculturalismo pode assumir duas abordagens: descritiva ou propositiva. A descritiva compreende o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais e depende de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nessa concepção, se enfatiza a descrição e a configuração multicultural de cada contexto específico. A propositiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social e cultural. Trata-se de um projeto político cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas a favor da diferença cultural e de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva.

Na concepção propositiva, são oferecidas diferentes graduações de multiculturalismo, indo desde aquele que aborda as diferenças de maneira folclórica, por exemplo, restringindo-se à comemoração de datas específicas (Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia da Mulher), até a visão crítica, que problematiza a produção das diferenças culturais. A presente pesquisa busca fundamentar-se nesta última vertente, conhecida como multiculturalismo crítico¹.

1 A caracterização do multiculturalismo crítico é esmiuçada no próximo capítulo.

Apesar da quantidade de trabalhos e análises que apreçoam o desenvolvimento de propostas curriculares multiculturalmente orientadas, o que percebemos no cotidiano escolar é o confronto entre, de um lado, o currículo com viés tecnicista, pautado na cultura dominante e que coloca em prática políticas neoliberais de organização social. Evidentemente, tais iniciativas formam certos tipos de sujeitos. Por outro lado, há experiências curriculares fundamentadas em princípios e políticas multiculturais, que valorizam e reconhecem as diferenças culturais e prestigiam procedimentos democráticos.

Candau (2008) confirma essa ideia ao comentar que por mais que esse caráter universal de educação venha sendo denunciado em algumas pesquisas, a consciência homogeneizadora e monocultural da escola é cada vez mais forte. Ao mesmo tempo, estão cada vez mais presentes as tentativas de romper com este modelo educacional e construir práticas educativas que leve em consideração a questão do multiculturalismo. Ou seja, a batalha continua.

Em 2002, Vera Candau já afirmara que o debate multicultural iria avançar nos anos seguintes com vistas à afirmação da democracia e à luta contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação (CANDAU, 2002). A produção acadêmica nos últimos anos comprovou que a pesquisadora estava certa. As investigações realizadas têm identificado uma progressiva sensibilidade para este tema na escola, mas traduzi-la e aplicá-la nas práticas cotidianas e educacionais continua sendo um grande desafio, pois a ordem hegemônica e monocultural, agora travestidas em uma concepção pedagógica neoliberal, ainda assolam o espaço escolar.

Alguns trabalhos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; MOREIRA, 2001) mapearam a produção científica so-

bre o ensino multicultural. O primeiro analisou a maneira pela qual os conceitos de diversidade e diferença têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e o segundo, investigou os trabalhos sobre currículo e multiculturalismo produzidos por autores brasileiros, destacando os temas dominantes, abordagens metodológicas e referências bibliográficas.

Também existem pesquisas que analisaram as questões multiculturais a partir da prática pedagógica, do “chão da escola”. Canen e Oliveira (2002) analisaram uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, na disciplina de ciências, que problematizou os preconceitos, desigualdades e a construção das diferenças culturais. Dentre os resultados, destaca-se a adoção da hibridização discursiva como dispositivo pedagógico relevante. Candau (2002) apresentou uma visão da relação multiculturalismo e educação com base em projetos desenvolvidos. Moreira e Candau (2003), com base em projetos multiculturais desenvolvidos e na literatura da área, apresentaram princípios, exemplos e sugestões que possam ser úteis aos docentes que queiram tornar a cultura como elemento central nos seus planos e práticas. Por fim, Candau (2011) investigou as concepções de diferença cultural e como foram discutidas na prática, tendo como base de apoio quatro trabalhos que afirmam ser multiculturais.

Percebemos a vontade de muitos educadores, comprometidos com uma educação multicultural, de colocarem em circulação esse assunto tão caro à sociedade pós-moderna. Diante disso, a escola não pode mais contribuir para a manutenção das desigualdades e preconceitos. Ela sozinha não vai acabar com isso, mas pode tentar atenuar os efeitos desse processo. Para não perpetuar o fracasso escolar dos estudantes que não compartilham dos referenciais culturais hegemônicos, deve traba-

lhar com as diferenças em seu contexto real, o que a obriga a reconhecer, valorizar e empoderar os grupos desprivilegiados (CANDAUI, 2011).

Ao reconhecer o universo multicultural dos estudantes, o desafio da escola no cenário pós-moderno é preparar o aluno para lutar e se defender das desigualdades produzidas pela sociedade e impostas aos sujeitos como situações inevitáveis. Ela deve evitar oferecer situações fantasiosas. Rego (2011) recomenda que o incentivo às características neoliberais como o espírito de competição, sentimento de esforço e sucesso individual apregoados pela escola moderna, ceda lugar ao compromisso com o bem comum e a adesão a causas que contribuam para a melhoria das condições de vida coletiva.

A escola, nessa configuração, exige que os professores analisem o caráter universal de transmissão de saberes por meio da “mediação crítica da utilização do conhecimento” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 22). A escola pode e deve usar o conhecimento para compreender e questionar as intenções do processo educativo, dos efeitos nos sujeitos e dos mecanismos de controle. Ela precisa vivenciar práticas culturais que induzam à solidariedade, à colaboração, à crítica e à criação. Apenas vivendo situações democráticas na escola é que se pode aprender a viver democraticamente na sociedade mais ampla.

Como vimos, a educação multicultural é uma realidade. Se pretendermos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferentes culturas possam ser representadas dignamente, ela é uma opção que dialoga com essa pretensão.

Não é por acaso que seus pressupostos têm influenciado vários componentes curriculares, entre eles, a Educação Física. Nos últimos anos, análises de experiências pedagógicas influenciadas pelo multiculturalismo crítico têm contribuído

para o estabelecimento de princípios e orientações didáticas que caracterizam uma Educação Física multiculturalmente orientada, também denominada de currículo cultural.

Desenvolvimento

Vimos que o processo de escolarização sofre influências sociais e culturais de cada época e local. Uma vez que a sociedade convoca a escola a desenvolver currículos que formem sujeitos condizentes com o projeto almejado, o currículo, então, nada mais é que um dispositivo que consolida essa relação.

O currículo não pode ser visto como um artefato que considera somente procedimentos, técnicas, métodos e o conteúdo formal a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Com base em Silva (2011), o currículo pode ser concebido como tudo aquilo que forma identidades dos sujeitos docentes e discentes. Dessa maneira, não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, marcando identidades e produzindo as diferenças.

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

O caminho curricular traçado pela Educação Física seguiu os mesmos passos. Isso fez com que diversos estudos se preocupassem em descrever as modificações que o ensino do componente sofreu ao longo dos tempos. Em meio aos embates que acompanharam o surgimento de concepções, cabe ressaltar que cada vertente teórica não substituiu e não foi substituída por outra. É muito comum a tentativa de colocar em ação perspectivas pedagógicas distintas sob a justificativa de que é necessário “usar o que tem de melhor em cada uma”.

Dentre as propostas existentes, o currículo cultural da Educação Física ganha relevo na década atual sob influências da teorização educacional pós-crítica. Surge como alternativa às perspectivas convencionais que perpetuam as desigualdades e prezam pela manutenção da ordem vigente (NEIRA, 2016). Sua ação gira em torno da tematização das práticas corporais disponíveis na sociedade e da problematização das relações de poder que as produzem, as significam e as transformam.

Para entendermos a gênese do currículo cultural da Educação Física e conhecer seus fundamentos teóricos e políticos, precisamos compreender o caminho traçado pelo componente nas últimas décadas.

O trabalho de Aguiar (2014) nos auxilia na compreensão, de forma clara e concisa, e pautada por alguns estudos, entre eles o de Bracht (1999) e o de Neira e Nunes (2009a), que a Educação Física brasileira foi fortemente influenciada pelo modelo escolarizado europeu, que teve seu surgimento no início do século XIX, juntamente com a criação da instituição Escola, pela sociedade burguesa emergente.

Resumidamente, no Brasil, as aulas de Educação Física, a depender do seu momento histórico e social, já foram lecionadas com base nos métodos ginásticos; comandadas pelas ins-

tituições militares; influenciadas pela perspectiva da educação integral de cunho humanista; trabalhadas sob o enfoque esportivista; planejadas com base no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor; e, mais recentemente, também pensadas pela esfera da aquisição e manutenção da saúde.

É possível observar que nas perspectivas acima, as aulas de Educação Física, de uma forma geral, seguiam o modelo biológico de aptidão física e o caráter tecnicista de esportivização e funcionalista de recurso para o alcance de outros fins (BRACHT, 1999). O movimento humano, nesse viés, era compreendido como produto biológico e mecânico. Nesse período, como destaca o autor, a prática do “esporte de rendimento”, ao invadir o espaço escolar, colaborava com a reprodução dos valores e princípios da sociedade capitalista.

Com a abertura política no cenário nacional e a participação democrática da sociedade nas decisões coletivas, a década de 1980 foi marcada pela multiplicidade de teorizações e discursos sobre a organização social e escolar. O discurso propagado pela teorização crítica fez a escola repensar suas ações amparadas nas pedagogias liberais e provocou questionamentos aos currículos da Educação Física, até então voltados para a promoção da aptidão física, exacerbação da prática esportiva e do desenvolvimento motor.

A teorização crítica se baseia em movimentos de contestação iniciados nos anos 1960. Ela eclodiu no campo educacional a partir das denúncias das formas de dominação e hegemonia do conhecimento e da organização social. As teorias críticas analisaram a escola e a pedagogia nos seus moldes tradicionais e tecnicistas, suscitando dúvidas da sua organização curricular e promovendo reflexões acerca do currículo e da sociedade de uma maneira geral. Assim, também provocou reflexões e

debates sobre os modelos reprodutores que a sociedade mantém, sobre o poder de que dispõem os grupos dominantes para conquistar e se manter na situação privilegiada de controle, e também sobre o motivo de alguns conhecimentos serem legitimados e validados no currículo escolar (SILVA, 2011).

Nesse período, a literatura da área começa a empregar a expressão “Cultura Corporal” para contrapor a ideia biológica e natural do movimento humano, a ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras e a regulação do comportamento a partir das teorias psicológicas. Em pesquisa recente, Gramorelli (2014) realizou uma interessante discussão acerca da gênese do termo e o seu uso para elaboração de documentos curriculares oficiais das secretarias estaduais do país.

De acordo com Souza Jr. et al (2011), o termo começou a ser usado em meados dos anos 1980, num contexto nacional de abertura política e intensas críticas ao modelo de esportivização da Educação Física brasileira. O primeiro trabalho a utilizar a noção de “cultura corporal e cultura de movimento” foi o de Bracht (1989), quando explicita que as “formas culturais de movimento” que se fazem presentes no universo da população precisam transformar-se em temas e serem problematizadas nas aulas de Educação Física.

Na década seguinte, outra publicação (SOARES et al., 1992) apresenta uma proposta crítico-superadora, defendendo que o conceito de cultura corporal decorreu da existência de uma produção humana que se transformou em patrimônio cultural. Nessa visão, a cultura corporal é o objeto de conhecimento da Educação Física, que se concretiza em diferentes temas: esporte, ginástica, capoeira, jogos, dança e mímica. Nos dizeres dos autores, a perspectiva crítico-superadora:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38).

Em 1994, surge a proposta crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), que também buscou questionar a tradição biológica e excludente que marcava o ensino da Educação Física. Essa vertente aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, na busca em desenvolver nos alunos a capacidade de refletir e atuar criticamente nesse campo (BRACHT, 1999).

Em linhas gerais, as propostas progressistas da Educação Física pretendiam formar sujeitos dotados de consciência crítica e que atuassem de forma autônoma e transformadora no campo da cultura corporal.

Entre as décadas de 1980 e 1990, em consonância com o período de abertura social e política, outros estudos ganham força na busca em ampliar os olhares da teorização social e educacional produzidas até o período. Deram prosseguimento às análises promovidas pela pedagogia crítica em oposição ao tecnicismo e ao conservadorismo. Porém, ao encontrarem seus limites, ofereceram variadas formas de interpretar a realidade. Estamos a falar das teorias pós-críticas.

Segundo Silva (2000),

Enquanto o chamado pós-modernismo questionava as chamadas metanarrativas e todo o pensamento fundacional, o pós-estruturalismo colocava em questão o sujeito cartesiano e as críticas sociais baseadas em qualquer noção de emancipação ou libertação. Estes questionamentos não poderiam deixar de atingir também as teorias críticas em educação e currículo (p. 90).

De acordo com o autor, as pedagogias pós-críticas representam uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura com as pedagogias críticas. Podemos significar o termo ruptura como algo que se rompe, que se quebra, para então, recriar-se, renovar-se, a partir daquilo que foi rompido.

Neira e Nunes (2009a) explicam que o termo “pós” não significa oposição, isto é, a teoria pós-crítica não é uma forma de oposição à teoria crítica. O termo “pós” significa ir além, que ultrapassa as fronteiras. É posicionar-se adiante. É pensar, refletir e viver além dos limites e retornar com outros olhares para a reconstrução das condições sociais presentes. As teorias pós-críticas reconhecem e utilizam o pensamento crítico em seus debates e questionamentos.

Conforme advoga Silva (2011), os currículos pós-críticos e críticos se diferenciam da teorização tradicional, pois abarcam as análises do poder que permeia as relações sociais e culturais. Enquanto os currículos tradicionais pretendem ser neutros, despolitizados, apoiando-se na razão científica, a teorização crítica e pós-crítica argumentam que não há teoria neutra, natural e puramente científica. Todas estão, inevitavelmente, implicadas em relações de poder.

A pedagogia pós-crítica busca realizar um debate ampliado da análise do poder. Não se limita ao campo das relações econômicas do capitalismo, embora o considere. Suas discussões e análises são centradas nas questões da religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade, corpo e outros marcadores sociais. Nessa concepção curricular, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. O poder está espalhado pelas diversas relações existentes na sociedade.

A teorização pós-crítica abarca a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os estudos feministas, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença, o pós-colonialismo e o multiculturalismo crítico (SILVA, 2011). Contrariamente às pedagogias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam na possibilidade do sujeito libertar-se da alienação causada pelo capitalismo. Não há espaço para o pensamento de consciência correta e autônoma, como também, questionam o processo de conscientização e emancipação.

A pedagogia pós-crítica se preocupa com a formação dos sujeitos que atuarão na sociedade. Por isso se preocupam com o currículo, em função do seu envolvimento com os processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. Assim, abrem lugar para a subjetividade. Em outras palavras, o sujeito é formado de acordo com as verdades que insistem em fixar uma identidade, subjetivando-o, levando-o a assumir uma posição de sujeito (HALL, 2013). Uma forma de fazê-lo é, justamente, por meio do currículo.

Portanto, o currículo pós-crítico se torna uma escrita constante, onde todos os sujeitos da escola o escrevem e reescrevem. Não possui maneiras corretas e únicas de ensinar e avaliar, como também, não há técnicas definidas para planejar as atividades ou a definição prévia dos conteúdos a serem ensina-

dos. Ao contrário, há espaço para a problematização e discussão dos conhecimentos, das avaliações e dos planos de trabalho.

Inspirada nessa nova configuração educacional e curricular, a Educação Física propôs um currículo que está a favor da desestabilização da lógica dominante que ainda permanece na escola. Esse é o currículo cultural² da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b; NEIRA, 2007, 2011, 2014, 2016; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, 2014). Sendo fruto da pedagogia pós-crítica, ele adota os pressupostos de análise citados anteriormente, com destaque para o pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e Estudos Culturais.

O pós-estruturalismo é um movimento filosófico iniciado nos anos 1960 e que vem sendo muito influente em vários campos temáticos, dentre eles, os citados acima. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo deve ser visto como um “movimento de pensamento” (p. 29), um estilo de filosofar que busca questionar as estruturas, a sistemática e o cientificismo, pregados pelo seu antecessor, o estruturalismo, que tentou identificar os signos universais que seriam comuns a todas as culturas. Essa crítica pós-estruturalista é feita a partir do interior do estruturalismo com o apontamento de inconsistências até então ignoradas. Isso não quer dizer que o pós-estruturalismo nega o estruturalismo, mas antes, que um depende do outro para sobreviver.

O pós-estruturalismo atua na preservação dos elementos centrais da crítica que o pensamento estruturalista fazia ao sujeito humanista e racional. Assim, tanto um como o outro suspeitam da conscientização do ser humano como única base de ação, como também, indagam os pressupostos universais da razão, individualidade e autonomia do sujeito humanista.

2 Também denominado currículo multicultural crítico, pós-crítico ou multiculturalmente orientado da Educação Física.

Em ambos, a linguagem é enfatizada como um sistema de significação. Porém, o pós-estruturalismo provoca leves rupturas na rigidez, se podemos assim dizer, produzida pelo estruturalismo. As práticas de significação continuam centrais, mas a fixidez do significado, de certa maneira suposta no estruturalismo, se altera para fluidez no pós-estruturalismo. Para o pós-estruturalismo, se enfatiza a constituição discursiva do sujeito, como também a sua localização histórica e cultural. O sujeito é o resultado dos dispositivos linguísticos e dos contextos locais onde ocorrem (SILVA, 2000).

Williams (2013) convida a pensar no pós-estruturalismo como a noção de *limite*. O limite “indica segurança e estabilidade relativas num dado ambiente, no qual as fronteiras são vistas como menos fidedignas do que o centro” (p. 14). O pós-estruturalismo, ao desconfiar do interior, do centro, prefere atuar nos limites, nas bordas que cercam os significados das coisas. A explicação pós-estruturalista é de que o limite passa a ser o centro das análises. Desse modo, os pensadores pós-estruturalistas caminham no limite para poder abri-lo, e assim, modificar as ideias de verdade e estabilidade dos significados dos objetos.

No jogo político, o autor nos ajuda a entender que o pós-estruturalismo é visto como uma política de esquerda, se essa for compreendida como uma política que luta ao lado daqueles que se posicionam à margem, que estão no limite, e se opõe ferozmente à política de direita, se essa for definida como uma política em defesa de verdades e valores inquestionáveis e tradicionais.

Todavia, se um “limite” específico passa a ser valorizado de forma fixa e constante, ele já não será parte da luta dos pós-estruturalistas. Nesse contexto, as lutas pelas causas “têm de

ser porque elas são corretas num momento particular e uma situação particular, e não porque seriam causas dotadas de um bem eterno e absoluto. A luta é por esses direitos agora e não por direitos universais e eternos” (WILLIAMS, 2013, p. 21).

Já que a linguagem é uma prática de significar as coisas do mundo, os pós-estruturalistas se recusam a entender o conhecimento e a verdade como uma representação fiel da realidade. A verdade torna-se uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta. Para eles, não existe um “discurso-mestre” neutro e imparcial, que represente uma síntese, uma suposta unidade (PETERS, 2000). Sendo assim, o pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas: ele trabalha dentro delas para desfazer as verdades e a neutralidade.

Mas, e com relação à ciência? Como o pós-estruturalismo se posiciona? Os pós-estruturalistas confiam nas ciências, mas resistem e buscam alternativas à visão definitiva e demarcatória que ela promove, por meio de “comprovações científicas”. O pensamento pós-estruturalista age no limite da ciência, considerando dimensões importantes que não podem ser contempladas de dentro de suas bordas (WILLIAMS, 2013).

Como explicado anteriormente, o pós-estruturalismo influenciou diferentes áreas e campos temáticos. Isso fez com que ele vasculhasse os limites da pedagogia e do currículo, oferecendo importantes questionamentos e provocações à formação de sujeitos autônomos, detentores da razão e centrados em suas decisões (SILVA, 2000). Além disso, passou pelo multiculturalismo e Estudos Culturais e acabou promovendo outras formas de pensá-los, como veremos adiante.

O surgimento do deu-se, também, na década de 1960. Eclodiu como um movimento político reivindicatório na

educação universitária estadunidense. O currículo escolar dos EUA privilegiava os saberes da cultura dominante (branca, europeia, masculina, cristã etc.) e, dessa maneira, os grupos desprivilegiados eram narrados, pelos grupos dominantes, de forma depreciativa.

Os grupos culturais considerados subordinados (latinos, negros, homoafetivos, mulheres) se manifestaram contrariamente ao currículo universitário tradicional e também às políticas segregacionistas das escolas. No caso, os negros, latinos e asiáticos não acessavam as mesmas escolas da elite branca e, mesmo naquelas que podiam frequentar, o referencial era o da cultura dominante. Isso fez emergir políticas preocupadas com a educação multicultural.

O multiculturalismo, tal como aponta Silva (2000), é um termo ambíguo. Se por um lado, é um movimento reivindicatório legítimo de reconhecimento dos grupos culturais dominados, por outro, é visto como uma “solução aos problemas” causados pela presença de diferentes grupos culturais no interior da sociedade.

Neira (2007), apoiado nas análises de McLaren (1997), desenvolve uma interessante e detalhada discussão acerca das variadas posições do multiculturalismo: o conservador; o liberal; o pluralista; o essencialista de esquerda; e o crítico. O autor se preocupa em explicar os significados, os efeitos, a formação dos sujeitos e como as concepções de Educação Física são influenciadas por essas diferentes perspectivas. No escopo da presente pesquisa, o que nos interessa é o multiculturalismo crítico.

Conforme explica Silva (2000), o multiculturalismo crítico, assim como os Estudos Culturais, se divide em duas concepções: a materialista e a pós-estruturalista. A versão mate-

rialista, de cunho marxista, abarca os processos econômicos e estruturais que estariam na base da produção da discriminação e da desigualdade dos grupos culturais. Já a concepção pós-estruturalista do Multiculturalismo crítico enxerga a diferença cultural como um processo discursivo e linguístico. Ela é concebida dentro das práticas de significação, é produzida discursivamente. Nesse caso, o poder é que faz com que a “diferença” adquira um sinal negativo em relação ao “não diferente”.

Nesse caminho, o multiculturalismo crítico enxerga a cultura como espaço de confronto, de permanente troca e construção de significados. Além do reconhecimento da diferença cultural, ele se volta para a análise das relações de poder implicadas nos mecanismos de construção das diferenças (CANEN, 2007), ou seja, preocupa-se em discutir como o poder opera na teia social e na cultural.

No ambiente educativo, o multiculturalismo crítico busca desvelar a ação do poder nos processos educacionais, entre eles a produção e ação curricular. Pretende analisar os motivos que levam ao favorecimento dos saberes oriundos dos grupos culturais privilegiados e ao distanciamento dos conhecimentos originados nos grupos culturais desfavorecidos. Nesse sentido, a educação multicultural crítica busca superar uma visão meramente “exótica”, indo além da simples “apreciação” e “tolerância” das diferenças culturais (CANEN, 2000).

O multiculturalismo crítico na Educação Física promove a abertura de espaço para a tematização das práticas corporais pertencentes a qualquer grupo cultural, independente da origem ou situação hierárquica. A prática corporal será contextualizada por meio de situações didáticas que busquem reconhecer o ponto de vista de seus representantes (SOUZA; NEIRA, 2016). Desse modo, o professor e a turma atuarão na

tentativa de compreender como e por quais motivos a prática corporal tematizada assume, ou não, lugar de destaque na teia social ou então, quais motivos levaram essa prática corporal a ser produzida com certos significados e não outros.

De forma semelhante ao que aconteceu com o multiculturalismo, os Estudos Culturais, enquanto campo teórico e político de intervenção surgiram no ano de 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra.

De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2009), uma forma de entender os Estudos Culturais é utilizar as estratégias comumente empregadas para a territorialização das disciplinas. Elas carregam consigo um tipo de domínio, de método e de legado intelectual. Entretanto, nenhum desses elementos transforma os Estudos Culturais numa disciplina tradicional e fechada em suas arestas. Eles se revoltam contra a própria disciplinaridade e vão além da simplicidade de classificação da interdisciplinaridade: “eles são frequentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente *antidisciplinares*” (p. 8). Isso quer dizer que o jogo é invertido no momento em que a relação com as disciplinas acadêmicas é permanentemente desconfortável.

No início, os Estudos Culturais foram influenciados pelos trabalhos de diferentes teóricos, dentre eles Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward Thompson. Nesse processo, o centro adotou referências marxistas, compreendidas nos estudos de Louis Althusser e Antonio Gramsci. A perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura como algo não dependente das relações econômicas, mas que tem influência e sofre os efeitos das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2006).

Por volta dos anos 1980, o predomínio da teoria marxista nos Estudos Culturais cede lugar ao pensamento pós-estruturalista, com as contribuições de variados autores, entre eles Michel Foucault e Stuart Hall, este último, diretor do centro por um período. Nesse viés, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação e assumem o papel principal ao trocarem o termo cultura, no singular, por culturas, no plural (VEIGA-NETO, 2003).

Diante desse cenário, os Estudos Culturais defendem que todas as formas de produção cultural necessitam ser analisadas e interpretadas criticamente em relação a outras práticas culturais, sem adjetivá-las de piores ou melhores. Na visão de Silva (2011) “não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência” (p. 131). Todas as formas culturais são válidas. No jogo de forças políticas, posicionam-se claramente a favor dos grupos em desvantagem nas relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009).

Isso quer dizer que os Estudos Culturais, ao conceberem a cultura como prática de significação, ensinam que não há distinção entre a “cultura elitista”, “cultura de massa”, “cultura midiática” e “cultura popular”, ou seja, todas as culturas são importantes e necessitam ser debatidas e consideradas de forma justa.

No campo educacional, conforme Giroux (2009), os Estudos Culturais repensam a educação como forma de política cultural e intervenção social. Também oferecem aos educadores críticos a oportunidade de irem além dos “romantismos” do cotidiano, ao promoverem a pedagogia, não como uma forma de transmissão de habilidades e aquisição de competências, mas sim, como uma possibilidade de produção cultural.

Os Estudos Culturais, ao agirem no currículo, o compreendem como uma construção social e cultural e que, por isso, são as relações de poder que definem o que é válido ou não ensinar e como isso deve ser feito (SILVA, 2011). Na visão pós-estruturalista, é a linguagem e o discurso que atuam nesse processo de construção.

Nesse sentido, os Estudos Culturais buscam questionar o currículo, deflagrando quem está autorizado a participar das decisões tomadas e a quem interessam as aprendizagens projetadas. Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, um currículo inspirado pelos Estudos Culturais, equipara o conhecimento científico escolarizado ao conhecimento proveniente da cultura popular. Enfim, os Estudos Culturais ressignificam o fazer pedagógico, atentando-se às questões de cultura, diferença, discurso, representação e poder.

Na Educação Física, os Estudos Culturais proporcionam novas formas de problematizar, compreender e descrever as práticas corporais. Assim, potencializam o diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal. Ademais, tencionam intervir a favor da construção de significados e valores mais democráticos no estudo das manifestações corporais culturais, permitindo que as vozes dos grupos oprimidos sejam ouvidas e valorizadas (NEIRA; NUNES, 2011).

Nesse cenário, o currículo cultural da Educação Física, fundamentado no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais, propõe a problematização das práticas corporais culturais, que são produzidas, reproduzidas e ressignificadas diariamente em meio às relações de poder e se preocupa com a subjetivação produzida pela experiência escolar. Durante a sua empreitada diária, o currículo cultural assume também

uma postura de “desconstrução” das legitimidades produzidas às práticas corporais. Essa “desconstrução” significa desvelar as etapas que conferiram os significados às manifestações da cultura corporal.

Com relação à diferença, os Estudos Culturais nos ensinam que ela é produzida discursivamente em meio às relações de poder, por meio de práticas de significação. Numa sociedade onde alguns marcadores tornam-se “identidade” (homem, heteroafetivo, branco, adulto, jovem, magro, nível universitário, privilegiado financeiramente, cristão etc.), as diferenças são os outros gêneros, sexualidades, etnias, idades, corpos, níveis de formação, classes, religiões etc.

Em meio às práticas de significação, as diferenças e as identidades são produzidas e capturadas provisoriamente. Esse tom provisório de produção está relacionado ao caráter linguístico em que ambas ganham vida. Elas não são entidades pré-existentes, essencializadas, únicas, que estão aí desde sempre. Pelo contrário, as identidades e diferenças são constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2013) e, portanto, são fragmentadas, inacabadas, efeitos do processo.

Todavia, as disputas não são congeladas e dicotômicas como parecem ser. Convidamos a pensar a seguinte situação: uma mulher que possui pós-graduação em determinada área e que está em busca de uma vaga num nicho do mercado de trabalho dominado pelos homens será produzida como diferença e, ao mesmo tempo, se tornará identidade no instante em que a maioria dos homens não possui formação superior. Esse jogo entre diferenças e identidades muda de acordo com o contexto relacional, seria esse o caso se ela fosse também negra e residente na periferia de uma grande cidade. As identidades oscilam na medida em que cambiam as posições sociais. Con-

vém acrescentar a essa complicada equação que uma mesma situação poderá ser vista positivamente num contexto e negativamente em outro. É o caso, por exemplo, da condição matrimonial da pleiteante à vaga de emprego. Houve época em que a possibilidade de inserção profissional dependia desse quesito, algo que praticamente desapareceu nos dias atuais.

Pensando no ambiente escolar cada vez mais democrático, as crianças e jovens são forçados a interagirem com as diferenças culturais. Isso nos leva a crer que a problemática da diferença merece uma atenção pedagógica. Mesmo quando ignorada e reprimida, é algo inevitável. Desse modo, o currículo escolar precisa debater o processo de construção das diferenças, incluindo a criação de atividades específicas que compreendam como isso ocorre.

Esse trabalho não pode ser feito de qualquer forma, porque em alguns casos, a diferença pode ser reforçada como algo estranho e que necessita ser eliminada. Assim, Silva (2013) nos mostra possíveis estratégias pedagógicas que debatam a diferença: *liberal*, a *terapêutica* e a *cultural*.

A liberal é uma estratégia pedagógica que busca estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade com a diversidade cultural que passa a ser entendida nessa como benéfica e que representa a natureza humana comum. Nessa ótica, todas as produções culturais devem ser respeitadas e toleradas. Por meio do processo educativo, as crianças e jovens seriam motivados a entrar em contato com as variadas formas de expressões culturais de grupos culturais distintos. Quanto mais grupos culturais forem conhecidos, maior será a tolerância e respeito com eles.

A estratégia pedagógica terapêutica se aproxima da liberal, porque também aceita a diversidade cultural como algo

“natural e bom”, mas atribui a rejeição à diferença cultural a distúrbios e problemas psicológicos. Nesse viés, a diferença é tratada como um desvio de conduta, de atitudes psicológicas inapropriadas. A incapacidade do indivíduo de conviver com os diferentes nada mais é do que um sentimento de discriminação e preconceito. No currículo escolar, os estudantes participariam de atividades de “conscientização”, como dramatizações e dinâmicas em grupo, com o objetivo de promover modificações em suas atitudes e corrigir seus comportamentos. Em casos extremos, quando as crianças e jovens não são capturados por essas atividades, lhes são oferecidos tratamentos médicos e psicológicos, com o uso de medicamentos para autocontrole.

Podemos compreender que essas estratégias pedagógicas apresentam aos alunos uma visão superficial e distante das diferentes culturas. As diferenças aparecem como algo curioso e exótico, o que reforça sua produção como tal. Em nenhum momento se propõem a questionar as relações de poder envolvidas e nem analisam os processos de diferenciação que geram as diferenças. No geral, os efeitos dessas estratégias nos sujeitos escolares são, no primeiro caso, o de formar o sujeito dominante, benevolente e tolerante e, no segundo, o sujeito subalterno, tolerado, mas respeitado.

Silva (2013) ainda apresenta uma terceira estratégia pedagógica, a cultural, que trata a diferença como uma questão política, como um processo de produção permanente. Antes de tolerar, respeitar e aceitar a diferença é preciso explicá-la, não como ela “é”, mas sim como “está sendo” produzida, buscando desvelar as forças atuantes e as formas de operação do poder nesse processo. Essa estratégia vai além das benevolentes declarações de boa vontade e tolerância com a diferença.

É nessa última perspectiva que o currículo cultural da Educação Física poussa sua atenção. Ele busca discutir como a diferença “torna-se” em meio às relações de poder antes de considerá-la algo a ser tolerada e respeitada. Nesse sentido, as crianças e jovens são convidados a questionarem, perturbarem e transgredirem a estabilidade das identidades produzidas e/ou veiculadas nas/pelas práticas corporais e a caminharem em direção ao limite que cerca o comum, ao inexplorado, ao novo, ao arriscado, ao incerto.

Contudo, isso não é tão simples como possa parecer. É prudente um mergulho mais profundo na proposta cultural da Educação Física com o intuito de evitar os equívocos conceituais, produtos de compreensões apressadas normalmente contaminadas por discursos circulantes que tendem a dissimular a criticidade dessa perspectiva de trabalho, distanciando-a dos seus referenciais teóricos para aproximá-la de outros de cunho benevolente.

É comum, por exemplo, constatar o emprego dos termos “tolerância” e “respeito” em projetos pedagógicos que se dizem multiculturais. O currículo cultural repele peremptoriamente essas posturas. Conforme Duschatzky e Skliar (2000), o termo tolerância admite a existência das diferenças, mas ignora os mecanismos de construção histórica dos grupos culturais. O sujeito tolerante evita as contaminações, mesclas, conflitos e se afasta o quanto pode do “outro diferente”. Por mais distante que esteja, basta que o respeite que estará tudo certo. O “outro” é visto como o “depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (p. 167). Isso supõe que a pobreza seja do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno etc.

Desse modo, o currículo cultural da Educação Física prefere o conflito no lugar do consenso e a disputa no lugar do na-

tural, provocando análises das forças atuantes que produziram as diferenças no universo da cultura corporal. Enfim, ele não quer ensinar a tolerância para com as práticas corporais e muito menos ser tolerado enquanto currículo.

Esse currículo também rejeita a noção de “diversidade”. De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013), alguns trabalhos multiculturais tentam transformar a diferença cultural em diversidade, abarcando todas as manifestações culturais em um único local. Isso provoca o mascaramento das injustiças, o esvaziamento das discussões e análises e o completo apagamento das diferenças. A diversidade se fecha, fica estática e limita-se ao existente (SILVA, 2013).

Além disso, ele toma muito cuidado para não cair na “cilda” (CANDAU; LEITE, 2011) de naturalizar as desigualdades e seus contextos de produção sob o discurso da diferença. As pesquisadoras afirmam que a escola assume bem esse papel no momento em que os professores participantes desse estudo dizem que a diferença é sinônimo de “preconceito, discriminação e desigualdade”.

Assim, o currículo cultural da Educação Física se preocupa em reconhecer as diferenças culturais e compreender como elas são produzidas e reproduzidas em meio às relações de poder. Ele busca problematizar os diferentes marcadores sociais que constituem as práticas corporais: gênero, etnia, idade, localidade, religião etc, tratando-os como diferença cultural e não como diversidade. Essas discussões levam-no a atuar na transformação das contingências em que se vive: ele atua onde é possível atuar (CANDAU; LEITE, 2011).

O currículo cultural também incorpora a noção de “multi-dão”, como bem explicado por Abramowicz e Oliveira, F. (2013). Segundo as pesquisadoras, diferentemente do termo “povo”, que

se baseia em universalismos, essencialismos e padronizações, o termo “multidão” está ligado à análise das diferentes formas de se viver do sujeito pós-moderno. Ele carrega consigo um potencial de engajamento, mudança, multiplicidade e que não elimina a diferença. Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física pensa e age com a multidão, com o múltiplo, porque é ativo, é movente, se engaja na luta ao lado das diferenças.

Por falar em engajamento político, o currículo cultural da Educação Física não se limita somente à compreensão crítica das práticas corporais, porque, como afirma Anyon (2011), isso não é suficiente para a participação ativa na sociedade. Então, ele busca, com muito trabalho e suor, envolver as crianças e jovens, de fato, em atividades de manifestação, reivindicação e protesto, pois compreende que os sujeitos se politizam na ação no momento em que reivindicam.

Enfim, ao pensar com a diferença cultural, o currículo cultural da Educação Física rejeita a ideia de ser um passo a passo pronto a ser aplicado na prática e não quer se tornar hegemônico ou “identidade”. O propósito do currículo cultural é o de atuar na diferença e conquistar espaço aos poucos em meio às disputas pelo exercício do poder.

Diante das análises engendradas, o currículo cultural da Educação Física implica provocar nos estudantes um sentimento questionador e problematizador para que sigam além dos muros escolares e dos limites das aulas. Isso não quer dizer mudar as representações dos alunos acerca das práticas corporais. Está mais para “produzir” marcas de inquietude para que analisem e compreendam as práticas corporais, e no limite, atuem para a transformação dos espaços e das relações sociais.

A ousadia que o currículo cultural busca talvez seja o de convocar as crianças e jovens a agirem em diferentes espaços, atuando em defesa dos grupos menos empoderados nessas relações que caracterizam a produção e reprodução das práticas corporais. Ele os convida a pensar naquilo a que se propõe fazer, com a possibilidade de compreensão, concordância, rejeição, discordância, tradução e ressignificação.

Na ação pedagógica, o currículo cultural da Educação Física não compactua com a ideia de “fase” apropriada, maturidade adequada ou prontidão. Recusa-se, por exemplo, a tematizar brincadeiras somente para os menores por causa da idade, alegando serem imaturos enquanto que os maiores não teriam interesse nelas. Desde que se leve em consideração o histórico cultural de cada grupo, as práticas corporais podem e devem ser estudadas em quaisquer etapas da Educação Básica.

O currículo cultural dá visibilidade para análise atenta dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas práticas corporais e exaltam outras. Percebe-se facilmente no ambiente social que as práticas corporais dos culturalmente diferentes muitas vezes são produzidas como estranhas, exóticas e sem lógica. Por isso, seus significados e representantes são desqualificados. Quando esse processo de produção vem à tona, é possível agir pedagogicamente com o intuito de desconstruir as representações pejorativas costumeiramente atribuídas às danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras dos grupos desprivilegiados, assim como questionar os significados postos em circulação pelos setores dominantes a respeito das próprias práticas corporais (NEIRA, 2011).

Desse modo, a Educação Física cultural atua na compreensão do

[...] contexto histórico da gênese e a transformação das práticas corporais que as crianças vivenciam na cultura paralela à escola, por exemplo, permitirá elucidar as relações sociais que determinam sua estrutura, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como determinados grupos definem a realidade e como outros procuram resistir (NEIRA, 2014, p. 20).

Com relação à organização, o currículo cultural da Educação Física possui algumas características que escapam à lógica homogeneizante que domina e engessa o ensino do componente. A proposta prioriza mecanismos democráticos e o diálogo desde o início dos trabalhos, passando pela escolha dos temas e pelo planejamento das situações didáticas, além de requisitar a produção de registros e conceber a avaliação como meio para redimensionar as atividades didáticas. Esses procedimentos são ferramentas importantes para que os alunos se posicionem e participem das decisões coletivas. Assim, o professor assume a criação do trabalho junto às turmas. Até mesmo os silêncios, frequentes em diversos momentos, entram em ação (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA, 2011).

Por meio de uma ação cuidadosa e atenta do docente, são planejadas atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, momentos de diálogo, produção de artefatos, debate das opiniões, análises de vídeos, músicas, livros, notícias, entrevistas, imagens, visitas aos locais de ocorrência das práticas corporais, entre outras.

Isso indica que não é o professor quem deve descrever e relatar as práticas corporais da comunidade, atribuindo-lhes

seus significados. O currículo cultural cria espaços e constrói condições para que os alunos reconheçam o universo à sua volta, bem como as próprias vozes e gestualidades (NEIRA, 2011), sobretudo, quando são chamados a refletir sobre a própria cultura corporal e a bagagem cultural veiculada por diferentes grupos que, de muitas formas, foram desacreditadas pela tradição escolar.

Em síntese, o currículo cultural da Educação Física sugere a

[...] organização de atividades pedagógicas que ampliem o patrimônio cultural corporal das crianças. Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as práticas aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os saberes iniciais serão revistos, ampliados e aprofundados (NEIRA, 2014a, p. 22).

As obras que discutem o currículo pós-crítico da Educação Física, citadas ao longo do capítulo, também tratam dos princípios, que fundamentam essa vertente e de orientações didáticas, que a caracterizam.

Com relação aos princípios, iniciaremos apresentando o *Reconhecimento da Cultura Corporal da Comunidade*, que significa incorporar de maneira séria e rigorosa o patrimônio corporal presente no universo cultural dos estudantes para assim desenvolver uma prática pedagógica consoante com a cultura de chegada, quase sempre vista como algo sem validade pelos grupos dominantes. Consequentemente, não só as práticas

corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo, mas, principalmente, os significados e representações que elaboram a respeito das práticas corporais (NEIRA, 2011).

Nos dizeres de Neira e Nunes (2009b),

(...) é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. Tal situação se estende para os saberes e preferências dos alunos e das alunas quanto às manifestações abordadas nas aulas, pois, muitas vezes, eles são apreciadores “a distância”, o que também se caracteriza como aspecto identitário (p. 22).

Amparado nos ensinamentos de Paulo Freire, Neira (2011) nos alerta de que não se trata de permanecer somente na cultura dos alunos, mas sim de reconhecer seus saberes e favorecer a ampliação dos conhecimentos por meio do cruzamento destes com aqueles provenientes de outras culturas.

Outro princípio do currículo cultural é a *Descolonização do Currículo*, que busca questionar o currículo historicamente colonizado da Educação Física. É bastante comum na área a valorização da cultura corporal euro-estadunidense, colocando-a num lugar superior às demais. Em outras palavras, valorizam-se os conhecimentos dos povos que promovem a colonização cultural. A adoção nas aulas do treinamento de técnicas e movimentos esportivos, como também, o uso do jogo de xadrez para a aquisição de habilidades cognitivas são exemplos disso. Em nenhum momento do percurso histórico do componente se analisou os motivos que levaram esses saberes ao local de destaque que possuem no currículo. Eles simplesmente são considerados “merecedores”.

Em sentido contrário, como destacam Neira e Nunes (2009b), as práticas dos povos colonizados, entre eles os indígenas e os negros, devem ser também destacados no currículo. Isso é uma forma de valorizar as narrativas desses grupos, colocando-os numa posição em que relatem sua condição de opressão, de resistência e de produção cultural.

Assim, o currículo cultural da Educação Física

Trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol, futebol americano, ginástica rítmica, rúgbi e balé, ou seja, práticas corporais européias/norte-americanas, brancas, e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira, hip-hop, queimada, yoga, judô, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas, e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola (NEIRA, 2011, p. 81).

A *Justiça Curricular* preconiza uma distribuição equilibrada e justa dos temas da cultura corporal a serem incluídos e discutidos no currículo. Esse equilíbrio na distribuição das práticas corporais culturais abarca a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009b).

Ao focalizar as brincadeiras, o professor poderá atentar para uma distribuição curricular equilibrada entre as que tradicionalmente pertencem aos grupos masculinos e femininos. (...) Em se tratando de esportes, equilibrar a vivência dos que são praticados com as mãos e com os pés, os

individuais e os coletivos ou aqueles mais próximos e mais distantes dos alunos. No tocante às danças, abranger as urbanas e rurais, e assim por diante (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 22).

Com uma organização atenta, a diversidade de saberes culturais será contemplada ao longo do currículo escolar, causando um rompimento com a exclusividade de certos conhecimentos que sempre foram situados em condição privilegiada.

Outro princípio curricular é *Evitar o Daltonismo Cultural*. Significa escapar da lógica hegemônica de tratar todas as crianças e jovens da mesma forma na tentativa de fazê-los alcançar um determinado resultado homogêneo. Desconsiderar esse princípio curricular é privilegiar os alunos que já possuem condições e saberes àquelas situações e excluir os demais (NEIRA; NUNES, 2009b).

Outra forma de se evitar o daltonismo cultural, segundo Neira (2011), é oferecer aos alunos atividades de ensino que prezem pela heterogeneidade do assunto trabalhado. Promover situações didáticas de análise de vídeos, de variadas maneiras para vivenciar as práticas corporais, de registro das aulas por meio de gravações e diários, de conversa e entrevista com praticantes das manifestações corporais, de realização de coleta de dados etc.

De acordo com Neira e Nunes (2009b), o professor poderá propor

Vivências corporais do objeto de estudo (dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica), em íntima consonância com o entendimento que os alunos e alunas possuem a seu respeito para, em seguida, promover coletivamente um debate para reconhecer as leituras e interpretações dos discentes,

estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas sobre o assunto em várias fontes, e organizar atividades em que a prática em questão seja corporalmente reconstruída, com a intenção de posicionar os educandos na condição de sujeitos e produtores da cultura (p. 24).

O princípio da *Ancoragem Social dos Conhecimentos* significa considerar o contexto de origem e a ocorrência social das práticas corporais, de forma que esses conhecimentos partam de uma determinada realidade local e concreta.

No currículo cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir dela, proferem uma séria e compromissada análise sócio-histórica e política. Os trabalhos se iniciam com a noção que os alunos e o professor possuem da manifestação cultural corporal pelo formato acessado no cotidiano. Ou seja, o ponto de partida é a ocorrência social da brincadeira, do esporte, da dança, da ginástica e da luta (NEIRA, 2011, p. 95).

Um trabalho ancorado socialmente permitirá debater a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas e fantasiosas pela mídia e por outros meios de comunicação, além de reconhecer outras visões sobre os saberes corporais disponíveis na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009b). Em outras palavras, ancorar socialmente os conhecimentos provoca a ampliação de possibilidades de compreensão e de posicionamento crítico das crianças e jovens relacionados ao

contexto social, político e histórico de produção e reprodução das práticas corporais.

O currículo cultural da Educação Física também dispõe de orientações didáticas específicas. O *Mapeamento* significa, como nos diz a palavra, “mapear”, conhecer, tomar contato com as práticas corporais que as crianças e jovens acessam e/ou que estão disponíveis no universo cultural mais amplo. Produzir o currículo cultural da Educação Física requer a seleção das práticas corporais que serão estudadas ao longo do ano letivo e isso ocorre por meio do mapeamento. É também conhecer os saberes dos alunos relativos à prática corporal escolhida. Nesse sentido, é comum perceber, no início do mapeamento, que as crianças e jovens possuem diferentes visões e conhecimentos acerca das manifestações corporais. Então, aquele discurso de que “as crianças não conhecem e não sabem”, inexistente no currículo cultural.

O mapeamento estende-se para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre alunos, entre alunos e professor, e entre todos e a manifestação estudada. (...) é necessário identificar o conhecimento dos alunos e alunas acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo; é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 29).

Entretanto, a ação de mapear não se limita a isso. Segundo Neira e Nunes (2009b), mapear envolve também conhecer o local de trabalho, as práticas corporais que acontecem nos horários de intervalo e nos eventos escolares, as turmas envolvidas no trabalho, os profissionais da escola e os familiares com

quem podemos fazer parcerias, os materiais disponíveis, o tipo de organização da escola, a adequação dos espaços escolares, a possibilidade de realizar visitas no entorno da escola, como também de convidar sujeitos praticantes e ex-praticantes para socializar seus conhecimentos à turma, entre outras ações.

A ação de mapear os saberes relativos à cultura corporal envolve uma *postura etnográfica*, ou seja, tanto professor quanto alunos se tornam investigadores da prática corporal tematizada (NEIRA; NUNES, 2009a). À medida que o trabalho etnográfico é realizado, os sujeitos envolvem-se em uma cuidadosa leitura e análise crítica dos múltiplos aspectos envolvidos na prática corporal objeto de estudo. Assim, compreendem as forças atuantes no processo de produção e reprodução da manifestação corporal e entendem os seus signos culturais.

Em termos didáticos, a *Tematização e a Problematização* são posturas privilegiadas pelo currículo cultural da Educação Física. Tematizar uma manifestação corporal implica em compreender o objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política (NEIRA; NUNES, 2009a). Desse modo, quando tematizamos algo do universo da cultura corporal, o colocamos em análise, para que seja destrinchado, abordado com diferentes visões e debatido criticamente.

Assim, a temática ginástica de academia poderá frutificar em novos temas, como musculação e anabolizantes, ginástica e estética, mundo fitness, entre outros. Já no caso da leitura da manifestação futebol, poderá abordar temáticas, como mercado de trabalho, treinamento, marketing, variações do futebol, futebol em outros países, brinquedos que abordam o futebol etc (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 262).

A tematização não se preocupa com a descoberta da verdade e muito menos com a universalização e naturalização dos conceitos. Ela provoca o questionamento dos discursos que significam as práticas corporais e os colocam em constante diálogo, de forma a explicitar as relações de poder atuantes nesse jogo (SANTOS; NEIRA, 2016a).

A *Problematização*, de acordo com os mesmos autores, é a possibilidade de questionar os pensamentos, gestos e ações aparentemente naturais e inevitáveis. Implica adotar uma postura que considera como problema tudo aquilo que é aceito com naturalidade e de forma pacífica. Trata-se de um compromisso com a formação de sujeitos que saibam se posicionar frente às armadilhas que rodeiam os discursos sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras.

A problematização abre espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam discutidas e analisadas com profundidade, desvelando os mecanismos de dominação, regulação e resistência. Ela demanda a organização e planejamento de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade (SANTOS; NEIRA, 2016b).

As atividades de *Aprofundamento e Ampliação* permitem a melhor compreensão da prática corporal em análise, tanto em conhecimentos concernentes à própria prática corporal, quanto em outros discursos e textos com diferentes posicionamentos que a produzem.

De acordo com Neira (2011), as atividades de aprofundamento procuram desvelar aspectos que pertencem à manifestação corporal cultural objeto de estudo, mas que não apareceram nas primeiras leituras e interpretações. Desse modo, possibilitam um maior entendimento das representações simbólicas das práticas corporais. Em um trabalho, quando as crianças tomam

contato com um praticante da manifestação corporal tematizada ou quando visitam o espaço de sua ocorrência, certamente aprofundarão seus conhecimentos dos gestos, das falas, das características, das vestimentas etc.

As atividades de ampliação buscam recorrer a outras fontes de informação e discursos da prática corporal em questão, na tentativa de melhor discutir o assunto tematizado. Essas novas informações são, em sua maioria, diferentes e contradizem aquelas representações, às vezes superficiais, discutidas num primeiro momento (NEIRA, 2011). Nesse sentido, quando um trabalho se propõe a discutir a “profissão atleta do futebol”, é interessante que os alunos acessem informações acerca das más condições de trabalho e dos baixos salários pagos à maioria dos atletas profissionais do futebol brasileiro, sendo que a representação que construímos, com a ajuda dos meios de comunicação, é que todos os jogadores de futebol gozam de uma vida de luxo e riqueza.

Outra orientação didática é a *Ressignificação* que implica em atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. Na vida cotidiana, ressignificar é algo constante e não há qualquer tipo de controle na ação porque não há como pressupor quais significados serão atribuídos pelos sujeitos.

Na proposta cultural da Educação Física, posicionamos os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura para que possam ressignificar as práticas corporais, dando-lhes outros sentidos, recriando-as e considerando as necessidades e desejos dos participantes do processo (NEIRA, 2011).

As atividades de *Avaliação e Registro* completam essas orientações. A avaliação no currículo cultural distancia-se dos aspectos classificatórios e excludentes que caracterizam as propostas de Educação Física pautadas nos pressupostos psicobio-

lógicos. Diferentemente, segundo Escudero e Neira (2011), ela se propõe a ser um processo de escrita constante, que permite a reorganização do trabalho tendo como base o diálogo com as crianças e jovens.

Nesse sentido, a avaliação no currículo cultural é utilizada para documentar o percurso, planejar as aulas seguintes, reorientar o trabalho pedagógico, considerar e compreender as interpretações dos alunos, reconhecer os limites e os avanços, dialogar com o entorno da escola. Nesse caso, ela vira uma escrita na qual professor e alunos são os autores, e juntos, determinam os caminhos a serem trilhados. Assim, ela se transforma numa escrita autopoietica (ESCUADERO, 2011).

Já as atividades de registro consistem na retomada da tematização, das discussões em sala de aula e do redirecionamento da ação educativa. O registro é parte importante para a ação avaliativa no currículo cultural. Por meio dele, é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas (ESCUADERO; NEIRA, 2011).

Desse modo, as possibilidades de documentação do processo pedagógico são inúmeras. Podemos destacar a produção de portfólios, os registros fotográficos, os diários escritos, as filmagens, a confecção de cartazes informativos e livros, a criação de blogs e de material multimídia, entre tantos outros.

Então, a prática pedagógica deve disponibilizar condições para que sejam experimentadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social, ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo, ampliar os conhecimentos dos estudantes, aprofundar os saberes sobre as práticas corporais e produzir variados registros como forma de acompanhar o trabalho como um todo (NEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acima, podemos entender que o currículo cultural da Educação Física compreende o corpo como um suporte textual cheio de signos a serem lidos e interpretados pelos diversos grupos produtores e reprodutores das manifestações corporais culturais. Ele propõe vivências das diferentes manifestações da cultura corporal expressas nas danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, tematizando de modo investigativo as relações sociais, culturais e políticas que determinam e transformam suas histórias. Além disso, problematiza os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição, privilegiada ou não na sociedade, estando sempre disposto a ouvir e valorizar as vozes dos grupos desprivilegiados nas relações de poder (NEIRA, 2011; NEIRA; NUNES, 2009a).

Os autores argumentam que esse currículo tem como função formar identidades democráticas, o que implica em reconhecer as diferenças culturais e reconstruir criticamente os conhecimentos alusivos às práticas. Então, os estudantes ao estudarem uma dada manifestação irão vivenciá-la, analisarão o seu contexto histórico, sua intenção política, seus representantes, os significados que circulam ao seu respeito, a condição social dos praticantes e as formas de opressão, entre tantas possibilidades.

O currículo cultural da Educação Física, para além de uma maneira de conduzir a prática pedagógica, é também uma forma de viver. O sujeito não escolhe simplesmente pensar com o pós-estruturalismo, trabalhar com os Estudos Culturais, atuar com o multiculturalismo crítico e reconhecer as diferenças, como quem escolhe produtos nas prateleiras de um supermercado. O sujeito pensa, respira, vive o currículo cultural, ao se incomodar com situações de injustiças do cotidiano e se situa ao

lado das minorias na luta em defesa de suas representações. O sujeito-docente produz o currículo cultural da Educação Física em suas aulas à medida que é transformado por ele ao se tornar um pesquisador do cotidiano (MAZZONI, 2013).

Diante de tudo que foi discutido, chamamos a atenção do professor de Educação Física para a relevância da construção e desenvolvimento de currículos sensíveis aos tempos em que vivemos. É nesse contexto que o currículo cultural surge como mais uma alternativa, jamais como algo único, universal, aplicável do mesmo modo em todas as escolas. Por se tratar de um currículo pós-crítico, para que ele não pareça paralisado e fixo em seus significados, necessitamos questioná-lo constantemente (PARAÍSO, 2005). Isso provoca o movimento, o fluxo dos significados, fazendo escorregar tudo o que aqui foi apresentado como o currículo cultural “é”, para então, abrir outras possibilidades de pensá-lo, torná-lo vivo e colocá-lo em ação.

É importante lembrar que as propostas convencionais de Educação Física não atentam a esses pressupostos. Se pretendermos a formação de sujeitos que atuem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e menos preconceituosa e desigual, afirmamos que a perspectiva cultural da Educação Física oferece valiosas contribuições.

REVISÃO DO CAPÍTULO

A sociedade pós-moderna configura um período de constantes transformações econômicas, políticas e culturais, fazendo com que diferentes grupos sociais lutem e reivindiquem que seus saberes e culturas sejam reconhecidos e valorizados. Esse cenário faz com que as políticas públicas e educacionais interpelem a escola com vistas à promoção de uma educação multicultural e se transforme em espaço de aproximação e diálogo das diferentes culturas, buscando reconhecê-las e valorizá-las. Inspirada nessa configuração, a Educação Física fundamentou-se nas teorias educacionais pós-críticas como o pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e Estudos Culturais para, então, propor um currículo cultural, uma proposta sensível às diferenças culturais e comprometida com a formação de identidades democráticas.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Como se configura a sociedade contemporânea? Quais são suas principais características?
2. Qual a função social da escola na sociedade contemporânea?
3. Em que medida as vertentes convencionais da Educação Física correspondem às necessidades dos novos tempos?
4. Destaque os principais aspectos que demarcam o currículo cultural da Educação Física.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 271-278, 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2845/1950>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leticia.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ESCUADERO, N. T. G.; OLIVEIRA JR, J. L. O. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 263-270, 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2844>>. Acesso em: 17 de abril de 2016.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalu. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 167-174, 2014. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/martins_02.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

MÜLLER, A.; NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física na rede SESI-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, ano 1, v. 02, p. 113-124, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nunes_muller_neira.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, v. 14, n. 35, p.783-795, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2010nah-ead/2710.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. Dis-

sertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

ANYON, J. Somente a pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 430-436.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto. 1999.

CANAU, V. M.; LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 948-967, 2011.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011. Doi:10.11606/D.48.2011.

ESCUDEIRO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 132-158.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

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

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZONI, A. V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada**. 2013. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 65-81, 2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: Coleção: a reflexão e a prática no ensino, v. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Org). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume II**. São Paulo: FEUSP, 2014.
- NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Org). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-38.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDERBROECK, M. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 149-167.
- PARAÍSO, M. A. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
- PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In. SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REGO, T. C. Sobre diferenças e preconceitos. In: REGO, T. C. (Org.). **Educar para a diversidade**: desafios e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2011. p. 11-27.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; et al. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, T. T. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, A; SCHIEWER, J. (Org). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 85-101.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃS, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2016.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 1-17, 1992.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Arestides Pereira da Silva Júnior

Camila Rinaldi Bisconsini

Patric Paludett Flores

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos campos das relações humanas, sociais, éticas, políticas, econômicas e tecnológicas, nota-se um conjunto de mudanças que tornam o mundo globalizado, cada vez mais dinâmico, veloz e cercado de modismos, os quais influenciam diretamente na forma como estabelecemos as relações interpessoais (NEIRA, 2012). Diante de todas essas transformações, nas quais o conhecimento e as informações são produzidos e veiculados, bem como pela grande exigência do mundo do trabalho e das demais atividades cotidianas, a educação formal obriga-se a assumir novas responsabilidades.

A escola começa a encontrar em sua essência novas práticas pedagógicas, estratégias de ensino, técnicas de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005), bem como diferentes posturas didáticas, as quais tornam o papel do professor, nos dias de hoje, ainda mais complexo e desafiador. Entender e acompanhar toda a dinâmica que a escola exerce, como também as diferentes competências e habilidades docentes, não é algo tão simples, mas amplia a responsabilidade das universidades na busca pela preparação dos atores envolvidos neste contexto de atuação profissional.

Nesse sentido, buscar a qualidade na educação torna-se destaque em produções acadêmicas e em discursos de profissionais ligados à área, bem como em discussões políticas que colocam a universidade como uma instituição que ainda carece de mais atenção (FLORES et al., 2013).

Dentre os pontos levantados para a busca da qualidade, destaca-se a importância dos cursos de formação de professores como um dos principais articuladores dessa ação, pois deve-se pensar que o curso e toda a sua estrutura são elementos essenciais para a profissionalização do sujeito, ou seja, para a construção do ser professor e de todo o contexto que isso implica.

Percebe-se, então, a grande influência da formação inicial sobre o processo de construção docente do futuro professor. E, sendo assim, ao mencionar a constituição da identidade docente, destaca-se o Estágio Curricular Supervisionado (ECS)¹ como um dos elementos fundamentais desse processo, visto que é reconhecido como um espaço determinante no processo de construção do futuro profissional (BATISTA, 2014).

Nos últimos anos, as produções acadêmicas em relação ao ECS aumentaram de forma significativa (BORGES, 2005; PIMENTA; LIMA, 2012; AROEIRA, 2014; FAZENDA, 2015). Tal situação vem ocorrendo devido às normativas que tratam da formação de professores, à importância desse componente curricular como momento de contato e de aproximação do licenciando com o futuro ambiente de trabalho, bem como ao elo entre a universidade e a escola. Na Educação Física (EF), isso parece não ser diferente, já que diversos autores da área direcionam seus estudos para a realidade do estágio

1 Para este capítulo, adotou-se a utilização do termo Estágio Curricular Supervisionado (conforme nomenclatura utilizada na Resolução CNE/CP n.º 02/2015) para referir-se ao estágio, estágio supervisionado e/ou estágio curricular.

(KRUG; KRUG, 2008; SILVA; SANTOS, 2011; BENITES et al., 2012; MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Entende-se que o ECS, juntamente com a Prática como Componente Curricular (PCC) e as disciplinas, constitui um dos eixos articuladores dos currículos, pois possibilita vivências docentes ao longo do processo formativo, mobilizando saberes das diversas disciplinas que compõem o projeto pedagógico do curso. Além disso, o estágio se configura como uma das ações em potencial para a formação permanente, já que, além de possibilitar a aproximação do futuro profissional com seu ambiente de trabalho, permite aos professores da escola o acesso ao conhecimento produzido na universidade e ao professor universitário o conhecimento produzido na e sobre a escola.

Nessa direção, o objetivo deste capítulo é discutir o ECS na formação permanente de professores, em especial, na EF, apontando as fragilidades encontradas durante esse processo, bem como traçar indicativos para que o estágio se torne uma ação efetiva na formação docente em EF escolar.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E O ECS COMO COMPONENTE CURRICULAR

Na condição de seres humanos, é difícil viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam nossas vidas. Assim como temos direito à satisfação de nossas necessidades, estamos sempre à busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento. Como observa Lima (1994), esse conhecimento, que é pleiteado nas instituições escolares e, posteriormente, nas universidades, tem por função a disseminação do saber e, nessa função, inclui-se a organização e o oferecimento de cursos de formação profissional.

O termo “formação profissional” é justificado como forma de possibilitar a diferenciação entre profissionais habilitados da área e leigos. Assim, ao mencionarmos a formação profissional, automaticamente, estamos também destacando a formação de professores, já que entendemos a docência como um tipo de profissão e, assim como as demais profissões, implica dominar uma série de capacidades e de habilidades especializadas que tornam o sujeito competente em um tipo de trabalho (IMBERNÓN, 2006).

Mas o que se entende por formação? Ao concordar com Marcelo García (2005), a formação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, bem como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências do sujeito. Vale destacar que essa formação não se dá somente de maneira autônoma. Marcelo García (2005), ao mencionar Debesse, distingue formação em três formas: a autoformação (formação independente, na qual o sujeito organiza a própria formação), a heteroformação (a partir de “fora”, é organizada a formação do sujeito) e a interformação (formação a partir da troca de conhecimentos e de saberes entre os profissionais).

Contudo, para que ocorra uma ação de formação:

[...] é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção na qual haja participação consciente do formando e vontade clara do formador e formador de atingir os objetivos explícitos (GARCÍA, 2005, p. 21).

Portanto, ao compreender a formação, pode-se entender que a formação de professores, conforme García (2005), nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino, o qual

se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

O mesmo autor ainda acrescenta que o conceito de formação de professores se refere à preparação e ao ensino dos mesmos, além de um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, ou seja, a formação é associada ao conceito de desenvolvimento pessoal e não somente profissional (GARCÍA, 2005, p. 19). Sendo assim, *como se adquire essa formação docente?*

A formação do professor é um processo que não acontece, inicialmente, em situação acadêmica (na universidade), mas, sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica. O professor é um dos únicos profissionais que já está inserido em seu ambiente de trabalho há, pelo menos, 10 anos, nos bancos escolares.

Nóvoa (1991) destaca que os professores se apropriam das referências adquiridas enquanto alunos. Para o mesmo autor, é importante que as universidades tenham a responsabilidade de criar condições para que a passagem de aluno a professor aconteça de maneira clara. Assim, faz-se necessário que os cursos de formação de professores tenham o comprometimento em articular a experiência/vivência do futuro professor, adquirida enquanto aluno da educação básica, com a construção do ser professor, colaborando com a “mutação” de aluno para professor. Nesse sentido, o futuro professor adquire base profissional para seu trabalho a partir da formação inicial na universidade, e essa base corresponde tanto aos conhecimentos teóricos quanto aos conhecimentos práticos, porém sem descartar as experiências anteriores vivenciadas na condição de aluno da escola básica.

Sendo assim, compreende-se que a formação inicial de professores corresponde ao período durante o qual o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequada-

mente a carreira docente (DA COSTA, 1994). Contudo, não se pode achar que essa formação inicial vai oferecer “produtos acabados”, mas deve-se encará-la como fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, entende-se que é na formação inicial que o futuro docente irá adquirir e organizar os conhecimentos específicos de sua atuação profissional, compreendendo que essa etapa é apenas o início da formação, que deve ser permanente.

Por isso, emerge a importância de os currículos dos cursos de formação de professores serem articulados com a escola (campo de atuação dos futuros profissionais), bem como da interação significativa entre as disciplinas, a PCC e o ECS. Pois é a partir dessa formação que se inicia a produção de saberes, os quais vão se construindo ao longo da vida profissional. Tardif (2014) assinala que os saberes dos professores não devem ser considerados como dimensão à parte das demais questões que envolvem o ensino e o trabalho docente. Para o mesmo autor, os saberes docentes se formam na confluência de vários saberes, os quais provêm de diferentes fontes, tais como: a sociedade; a instituição escolar; os atores educacionais; a universidade etc.

Dentre todos os elementos que se interligam a essa formação inicial de professores, pode-se destacar o ECS como um dos *locus* desse processo. Conforme Marques, Ilha e Krug (2009), um dos mais relevantes componentes curriculares de indiscutível significado para a formação dos acadêmicos é o estágio. Este tem como atribuições precípuas colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente.

O ECS deve proporcionar uma relação adequada e verdadeira entre o processo formativo e a realidade escolar, no qual deve haver proximidade entre os agentes da escola e os da universidade. Oliveira (2006) destaca que somente com o estreitamento dessa relação é que se poderá realizar o estágio produtivo para o futuro professor e concomitante aproveitamento por parte da escola e do docente receptor desse acadêmico. Nessa direção, nota-se a importância do ECS como um dos articuladores do processo de formação permanente de professores (Figura 1), visto que é um dos componentes curriculares da formação inicial que pode também se tornar uma ação em potencial para a formação continuada dos professores orientadores de estágio e supervisores da escola.

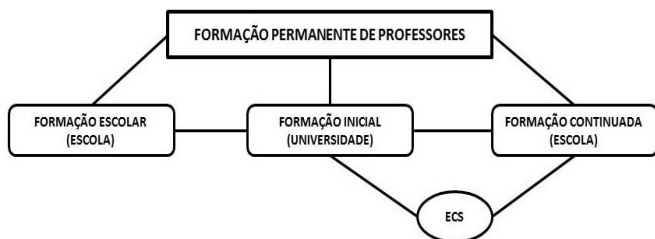


Figura 1 – Formação permanente de professores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES COM O ECS

Pensar o ECS no contexto da formação inicial de professores é compreendê-lo como ação que integra a educação brasileira no nível do Ensino Superior, além de se constituir como componente curricular que tem participação da Educação Básica, pelo fato de os estagiários vivenciarem momentos

de atuação docente nesse espaço de ensino. Discutir o estágio, portanto, é analisar o processo formativo de professores em dois níveis da educação – básico e superior. Para isso, considera-se importante entender a funcionalidade dos aspectos legais e normativos no contexto educacional e direcionado ao ECS.

Sobre os direcionamentos legais que remetem à educação brasileira, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. Entre outros elementos, esse documento apresenta a organização e os objetivos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio, que são espaços de intervenção de licenciandos. Por isso, apesar de o ECS não ser destaque no texto, a LDBEN é um documento a ser discutido junto aos estagiários por intermédio dos professores que atuam no Ensino Superior e/ou na Educação Básica, pois poderão relacionar os indicativos da Lei à realidade escolar.

Na LDBEN, também são apresentados indicativos de ações para a formação de professores, com destaque para a associação entre teoria e prática e a exigência da prática de ensino com o mínimo de 300 horas. A partir dessa normativa, os professores das Licenciaturas organizariam os projetos pedagógicos dos cursos com atenção especial a ações que oportunizassem aos discentes vivências em espaços reais de atuação – nas escolas da Educação Básica. De acordo com Aquino e Borges (2014), há dois elementos importantes dessa Lei no que diz respeito à formação de professores: o primeiro é a necessidade de formação específica para o exercício docente na Educação Básica; e o segundo é a indispensabilidade da solidez dessa formação por meio da relação teoria-prática.

A escola, como espaço de formação junto com a universidade, é complexa por sua dinâmica e organização, por isso,

ter claros os direcionamentos da LDBEN é importante para todos os agentes envolvidos com o ECS: docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e estagiários. Como futuros professores, os licenciandos precisam compreender a educação nacional em sua estrutura e em seu desenvolvimento.

Dentre os documentos a serem discutidos nos cursos de Licenciatura, também se destaca o Parecer CNE/CP 9/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores que atuarão na Educação Básica. Um dos elementos que se evidencia nesse documento é a ideia de simetria invertida, cujo entendimento remete à posição do licenciando em espaço de formação semelhante ao qual irá ocupar quando da atuação profissional, mas em situação invertida. Além disso, há a percepção da escola como contexto já vivenciado pelo discente durante a Educação Básica. Essa ideia remete ao processo formativo e de constituição da identidade docente, já que as vivências da escola constituirão o perfil profissional e as opções desse futuro professor em seu ambiente de trabalho.

Perceber a realidade escolar facilitará as ações de aprendizagem que o futuro professor tentará provocar junto aos alunos, o que pode ocorrer por meio da retomada da experiência enquanto aluno e de práticas na formação inicial que permitem o contato permanente com a rotina escolar. O aproveitamento das experiências anteriores e o aprendizado prático-técnico da docência em espaços próximos nos quais é efetivamente exercida - em contextos escolares - caracteriza a simetria invertida (GARCIA, 2015). Esse elemento do Parecer CNE/CP 9/2001 destaca a importância de haver coerência entre o que se ensina nos cursos de Licenciatura e o que se espera dos discentes na Educação Básica.

Por meio das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e 2/2002, foram instituídas, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2004). A Resolução que trata da duração dos cursos pontua a integralização de 2.800 horas para as Licenciaturas, com 400 horas destinadas ao ECS (com início a partir da segunda metade do curso) e 400 para a Prática como Componente Curricular, além de 1.800 horas para os conteúdos de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades.

Apesar dos avanços na legislação até aqui apresentada, ainda se destacava o distanciamento entre a universidade e a escola e a fragilidade na relação teoria-prática durante o processo formativo, além de críticas sobre o tempo de integralização dos cursos de formação de professores. Desse modo, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ao definir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, apresenta significativo progresso no texto, ao destacar a importância de vivências em real espaço de atuação durante o curso. Entre as mudanças dessa Resolução, evidenciam-se as seguintes indicações: a) a possibilidade de o ECS iniciar a partir do primeiro ano da formação inicial; b) 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico; e c) 2.200 horas de atividades formativas estruturadas. A relação teoria-prática é exposta no texto por meio de direcionamentos que provocam uma formação que se dê de modo mais próximo do contexto escolar para a percepção dessa complexa organização e dinâmica social.

Todos os documentos aqui pontuados apresentam indícios sobre como as Licenciaturas devem se organizar para proporcionar aos futuros professores uma formação coerente com as demandas da Educação Básica, especialmente no espaço

escolar. Todavia, para que os avanços apresentados nas normativas se materializem, é preciso esforços mútuos por parte das instituições formativas – universidade e escola.

O ECS NA EF COMO EIXO ARTICULADOR DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES

A formação inicial de professores pode ser repleta de oportunidades que apresentem aos discentes situações reais de ensino na Educação Básica, além de fazê-los experimentar o dia a dia de um professor na escola. Tais vivências podem ser provocadas por diferentes frentes nas universidades: a) Projetos de Pesquisa e/ou Extensão; b) Prática como Componente Curricular; c) Estágio Curricular Supervisionado. Iniciativas oportunizadas por esses caminhos podem se articular a fim de diversificar a experiência dos licenciandos no contexto escolar e garantir que a formação inicial ocorra em ambos os espaços de ensino – na universidade e na escola, de modo que haja coerência, complementariedade e comunicação entre os saberes mobilizados nesses dois ambientes.

Além disso, o ECS é um componente curricular que contribui significativamente na constituição do perfil docente, já que a conscientização sobre os diferentes elementos que respaldam a profissão e a integração na situação de trabalho conduzem à composição gradual de uma identidade profissional (TARDIF, 2014). Ao possibilitar o encontro entre os conteúdos dos diversos componentes curriculares da Licenciatura, o estágio pode ter o perfil de articulador ou de fio condutor dos elementos constituintes do curso de formação inicial de professores. Caso essa interpretação se efetive, o ECS tem grandes chances de potencializar o processo formativo ao provocar a comunicação entre os demais componentes curriculares do

curso e integrá-los às demandas do trabalho docente na escola, experiência esta que, por sua vez, refletirá diretamente no processo de constituição da identidade do futuro professor.

Pelo fato de permitir a aproximação dos dois espaços de formação do licenciando, o ECS proporciona a troca de conhecimento entre os professores da universidade e os professores supervisores, que recebem os estagiários nas escolas. A experiência do estágio oferece aos supervisores e aos estagiários a possibilidade de convivência acadêmica profundamente enriquecedora (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; BENITES et al., 2012). Nessa dinâmica de interação do ECS, os atores se envolvem em um processo formativo, que é inicial para os discentes e continuado para os professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Por isso, esses agentes precisam compreender a importância do estágio e envolver-se ativamente durante o processo em um trabalho de colaboração, o que pode minimizar sobremaneira os desafios e anseios dos estagiários nos contatos iniciais com a escola.

No caso específico da Licenciatura em EF, há desafios que se referem aos programas de formação, questionados pelos professores que trabalham nas escolas, os quais não se reconhecem no processo de formação inicial (BORGES, 2005). Entretanto, essa situação pode ser revertida por meio de uma organização do estágio que ultrapasse as questões burocráticas e se caracterize por vivências em que o professor supervisor se perceba e atue efetivamente como formador do estagiário. Esse professor experiente apresentará ao estagiário seus ambientes de atuação na escola e a rotina organizacional e pedagógica de sua atuação profissional.

Nos cursos de Licenciatura em EF, ao realizarem o estágio formal, os futuros professores testam suas ideias, suas escolhas,

seus conceitos, seus conhecimentos e suas capacidades. O componente curricular ECS é uma atividade essencial, pois favorece o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do aprendizado do estagiário, oportunizando aos discentes do curso de EF a percepção do seu papel enquanto professor (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013). As aulas de EF podem ser percebidas como espaços reais para a compreensão da motricidade humana², a qual, por sua vez, será entendida pelo professor como uma manifestação da corporeidade. A partir dessa ideia, os conteúdos da EF podem ser organizados de acordo com o movimento em associação aos jogos, à expressão e ao ritmo, à saúde e à corporeidade (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

O ECS pode ser o eixo articulador dos demais componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em EF, por permitir que os estagiários trabalhem com os diversos conteúdos da formação inicial nas escolas. Mas para que o estágio tenha esse perfil articulador, é preciso que todos os professores do curso compreendam sua importância para o processo formativo e trabalhem em confluência com a realidade da Educação Básica, o que só será possível por meio de ações coletivas entre a universidade e a escola – espaços sociais formativos.

FRAGILIDADES DO ECS NA REALIDADE DA EF

Como já apontado anteriormente, é inegável a importância do ECS na formação de professores de EF. No entanto, neste texto, não pretendemos entendê-lo como o principal componente dos cursos de Licenciatura em EF, mas como uma ação que permeia todo o currículo e se caracteriza pela inter-

2 De acordo com Pereira (2011), ao propor a Ciência da Motricidade Humana, Manuel Sérgio levou em consideração uma concepção de mundo em que os fenômenos se revelam de forma dialética, complexa, sistêmica e interativa.

dependência entre este e os demais elementos constituintes do processo formativo.

Nesse sentido, a ideia é reconhecer a complexidade da formação inicial de professores e considerar a multirreferencialidade dos estudos que discutem os diversos componentes curriculares das licenciaturas, bem como ressaltar a necessidade da formação integrada à docência na Educação Básica, conforme enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), levando em consideração o contexto de atuação da EF. Dessa forma, na Figura 2, é ilustrada a simetria dinâmica e relacional entre os componentes integrantes do currículo na formação inicial de professores de EF.

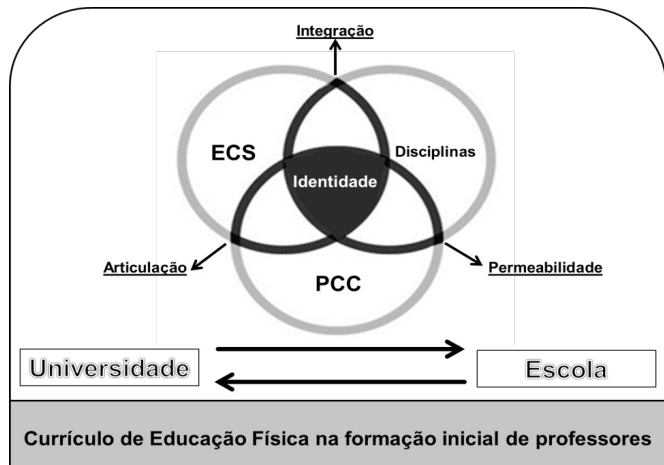


Figura 2 – O currículo e suas relações na formação inicial de professores de EF.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa perspectiva de integralidade e/ou permeabilidade entre os componentes curriculares do curso de Licenciatura em EF é a mais próxima de uma organização que provocará a formação condizente com a realidade profissional da Educação Básica, em que o ECS e a PCC se caracterizariam como eixo articulador no currículo, por serem ações permanentes no curso de formação inicial e que amarram as ações pedagógicas. Todavia, é uma representação que nem sempre reflete a realidade da Licenciatura, já que ainda há muitas fragilidades nesse processo, inclusive no que se refere à solidez do estágio (BENITES et al., 2012; MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; MONTIEL; PEREIRA, 2011).

Desse modo, entendemos que as fragilidades que se apresentam no ECS são derivadas de problemas que ocorrem ao longo do curso, que incluem: a falta de ações interdisciplinares; a falta de aproximação dos componentes curriculares com a realidade da escola; o pouco cuidado com o desenvolvimento das PCCs; a compreensão do estágio como fim e não como meio; e a pouca valorização da escola como espaço formativo do estudante junto à universidade.

A interdisciplinaridade é um aspecto reconhecido na literatura que aborda a formação inicial (GALVÃO; FAZENDA, 2014; ROJAS; FERREIRA, 2014; FAZENDA, 2015) e é enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada (BRASIL, 2015). No entanto, pesquisas como as de Goulart et al. (2011) e Sánchez Gamboa (2007) revelam que a falta de relação entre os componentes curriculares, bem como o tratamento fragmentado e limitado do conhecimento - “disciplinas em caixinhas” - contribuem para a falta de aproximação e de interlocução entre os diferentes conhecimentos necessários na formação de profes-

sores, como também para a dissociação entre teoria e prática, sobretudo no caso da EF, em que o objeto de estudo contempla elementos articuladores e interdisciplinares de uma área ampla, diversificada e repleta de incertezas nas questões que envolvem o saber e o fazer. Nesse sentido, a carência e/ou inexistência de relações entre os componentes curriculares na formação dos professores de EF certamente implicará uma limitação didática dos futuros professores ao trabalharem com os diversos conteúdos e conhecimentos da área ao longo do ECS.

Sobre a lacuna da formação inicial em EF que se refere ao distanciamento entre as disciplinas do curso e o contexto escolar, Neira (2012) relata que os estagiários vão à escola e encontram uma realidade bem diferente da que veem na universidade e da que acessam por meio das leituras e discussões no curso de Licenciatura. No entanto, enfatiza que isso não diminui o valor das vivências do ECS, pois também é importante para o acadêmico refletir e opinar criticamente sobre a situação do contexto profissional do professor de EF na contemporaneidade.

No intuito de minimizar os efeitos do distanciamento pedagógico entre universidade e escola, a PCC é uma ação de trabalho acadêmico, distribuída nos demais elementos curriculares ao longo do processo formativo, que visa a estabelecer relação dialética entre teoria e prática e a valorização da formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2015; SOUZA NETO; SILVA, 2014). No entanto, essa prática, muitas vezes é banalizada ou até mesmo negligenciada no Ensino Superior ao não ser valorizada em sua riqueza para o processo de formação do professor de EF. Esse fato se constitui como uma fragilidade, pois, ao relegar a PCC, os acadêmicos são privados de frequentar o cotidiano escolar e acabam crian-

do certa resistência a esse ambiente durante o ECS, por não terem confiança de realizar as fases de observação, participação e regência. Assim, podem chegar a essa etapa da formação despreparados e sem o conhecimento necessário para entender a dinamicidade e a complexidade do contexto escolar, seja no âmbito geral da educação ou específico da EF. Além disso, tal fato gera o afastamento do professor do Ensino Superior da realidade do contexto escolar, pois ensina para uma realidade que pode ser muito distante da real.

Outro aspecto que merece destaque no que tange às fragilidades do processo formativo refere-se à dificuldade dos professores e alunos em situar e entender o ECS como meio (processo) e não como fim (produto). Pimenta e Lima (2012) afirmam que a quantidade de ações do estágio realizadas em um momento único e desarticuladas dos demais componentes curriculares desfavorecem o processo pedagógico integrado, em tempo e espaço, o que repercute no simples cumprimento de tarefas e ações para a conclusão desse importante elemento no processo de formação de professores de EF.

Dentre as fragilidades que emergem durante o ECS, destacam-se: o preparo insuficiente do estagiário para iniciar as regências; a carência de acompanhamento e de supervisão por parte da universidade; a falta de participação mais ativa dos professores de EF da escola; o excesso de burocracia e a relativização da função pedagógica; o desânimo do discente com a realidade da profissão; e a incompatibilidade do que se aprende no curso (valorização dos conteúdos acadêmicos) e as exigências do cotidiano escolar (negociações, acordos e concessões).

Normalmente, o acadêmico não se sente preparado e maduro para iniciar o ECS, o que influencia significativamente em sua prática pedagógica, seja pela timidez nas relações com

os professores e alunos, insegurança no domínio do conteúdo trabalhado, desconforto com as situações cotidianas da escola ou nas peculiaridades que envolvem a disciplina de EF (NEIRA, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015). Nesse sentido, é fundamental a preparação adequada dos estagiários, valorizando a complexidade do processo formativo, a interdisciplinaridade, o tempo pedagógico e as especificidades da EF escolar.

A carência de participação assídua e colaborativa do professor orientador de ECS (da universidade), de forma a favorecer a aproximação entre Instituição de Ensino Superior e escola, bem como a falta de interação dos futuros professores com os sujeitos da escola, é uma constatação que frequentemente os estagiários apontam durante a realização do estágio (AROEIRA, 2014).

No mesmo direcionamento, Borges (2005) e Benites et al. (2012) apontam, em suas pesquisas, que a falta de participação mais ativa por parte dos professores supervisores de EF (da escola), por não se reconhecerem como integrantes do processo de formação dos estagiários, repercute negativamente no desenvolvimento do ECS, tanto nos aspectos mais voltados à prática pedagógica quanto nas relações interpessoais e na constituição da identidade do professor de EF.

Outra fragilidade que merece destaque diz respeito à configuração do ECS, que, muitas vezes, enfatiza os aspectos burocráticos (elaboração da pasta, confecção de relatórios, preenchimento e assinatura de fichas, carimbos da documentação, autorizações, entre outros) em detrimento de reflexões mais apuradas sobre a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem (KRUG; KRUG, 2008; SILVA; SANTOS, 2011; NEIRA, 2012; BISCONSINI, 2013).

Por fim, e não menos importante, Borba e Wittizorecki (2013) apontam que a valorização dos conteúdos acadêmicos e o desconhecimento do cotidiano escolar, sobretudo na EF, é um aspecto que limita a prática pedagógica dos futuros professores.

É importante frisar que as fragilidades apresentadas e discutidas neste texto não são as únicas, tampouco estáticas. O processo é dinâmico e não linear; portanto, depende do momento vivido, do contexto local e de uma avaliação contínua no sentido de identificar tais problemas e dificuldades e, assim, indicar possibilidades de superação das fragilidades.

INDICATIVOS DE FORTALECIMENTO DAS AÇÕES DO ECS PARA A EF ESCOLAR

Considerando as reflexões e discussões fomentadas neste texto, serão apresentados, neste tópico, indicativos de ações que poderão dar subsídio às atividades do ECS na formação de professores de EF, seja na formação inicial e/ou continuada. Nesse sentido, é importante ressaltar a ideia de complexidade, multirreferencialidade e interdisciplinaridade do estágio no currículo, no entendimento de contribuir para o processo formativo e identitário do professor de EF.

Para fins de clareza e objetividade, optou-se pela elaboração de um quadro síntese (Quadro 1). O quadro foi elaborado a partir da experiência dos autores proponentes deste texto sobre a temática, bem como fundamentado nas pesquisas de: Borges (2005); Krug e Krug (2008); Silva e Santos (2011); Montiel e Pereira (2011); Benites et al. (2012); Neira (2012); Pimenta e Lima (2012); Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013); Aroeira (2014); Iza e Souza Neto (2015).

O quadro contempla os indicativos, objetivos e encaminhamentos de ações que podem fortalecer o ECS na formação de professores de EF. No item *indicativos*, são citadas as ações sugeridas, no intuito de aprimorar o desenvolvimento do estágio. Com base nisso, nos *objetivos*, são descritos o que se espera com o respectivo indicativo. No item *encaminhamentos*, são apresentadas sugestões de meios para a obtenção dos objetivos propostos. É importante destacar que, embora nesse quadro sejam evidenciados aspectos pontuais na visão dos autores, estes não devem ser considerados como método “receita de bolo”, ou seja, são indicativos para considerar, ponderar e refletir sobre a realidade e o contexto que envolvem o estágio na EF, seja na universidade, na escola ou nas relações existentes entre eles.

Quadro 1 – Fortalecimento do ECS na formação inicial de professores de EF.

Indicativos	Objetivos	Encaminhamentos
Avaliação contínua.	Promover avaliação contínua e assídua do ECS, no sentido de fortalecer o processo formativo, mantendo-o atualizado frente à organização do curso e às demandas educativas contemporâneas.	Autoavaliação. Diálogo frequente com e entre alunos, professores da universidade e da escola.
Valorização da Prática como Componente Curricular.	Organizar a Prática como Componente Curricular no curso de forma aplicada junto ao contexto escolar como estratégia de aproximação do que se desenvolve no curso e as diversas realidades da escola.	Reuniões frequentes sobre o currículo do curso, enfatizando as relações entre as disciplinas e os demais componentes curriculares.
Documentação necessária para o ECS.	Selecionar a documentação mínima necessária (sem excessos) para o desenvolvimento do ECS, como forma de desburocratizar o processo e valorizar os aspectos pedagógicos.	Avaliação da documentação do ECS.

Indicativos	Objetivos	Encaminhamentos
Convênios / Parcerias.	Estabelecer convênios de cooperação com os órgãos educacionais (públicos e privados) no sentido de atribuir responsabilidades e ter um sistema de acompanhamento.	Contratos. Reuniões periódicas envolvendo os órgãos educacionais (Secretarias municipais, estaduais e instituições privadas).
Participação efetiva do professor orientador.	Potencializar a participação do professor orientador na formação dos estagiários.	Reuniões assíduas com a coordenação do ECS. Visitas frequentes à escola. Diálogo com os estagiários.
Participação efetiva do professor supervisor.	Fomentar a participação do professor supervisor na formação dos estagiários, valorizando e reconhecendo-o como ator fundamental nesse processo.	Realização de eventos pedagógicos para a participação dos professores supervisores parceiros. Reuniões periódicas para discussões e análises sobre o desenvolvimento do ECS. Diálogo com os estagiários.
Aproximação com a realidade escolar.	Promover o estreitamento da relação entre universidade e escola no acolhimento do estagiário no contexto escolar local, possibilitando a compreensão da dinâmica relacional e educativa.	Diálogo entre estagiário e comunidade escolar. Participação na hora-atividade do professor de EF da escola. Contribuições pedagógicas no enfrentamento das ações da escola – discussões coletivas com a participação dos estagiários.
Conhecimento da dinâmica da escola.	Apresentar ao estagiário os papéis e as funções específicas de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o ECS, como forma de conhecer a dinâmica do ambiente escolar.	Explicação e trocas de experiências durante as aulas do ECS na universidade. Participação na hora-atividade do professor de EF da escola.

Indicativos	Objetivos	Encaminhamentos
Planejamento coletivo.	Desenvolver o planejamento coletivo, oferecendo aos estagiários possibilidades de maior inserção na conjuntura da escola.	Prévia seleção das escolas parceiras a fim de facilitar a aproximação nas ações de planejamento anual. Elaboração conjunta do planejamento durante a hora-atividade do professor de EF da escola.
Relacionamento pessoal e profissional.	Favorecer relações pessoais e profissionais harmônicas entre os atores do contexto do ECS (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos).	Estímulo à efetiva participação do estagiário, no intervalo, junto aos demais professores da escola. Participação em eventos da escola. Valorização da comunidade escolar.
Inclusão do ECS no Projeto Político-Pedagógico da escola.	Integrar o ECS na proposta pedagógica da escola. Colocar-se à disposição para participar nas discussões da escola sobre o PPP.	Suporte ao professor da escola no momento da estruturação do PPP. Discussão do PPC com os estagiários.
Realização de eventos pedagógicos.	Promover a realização de eventos pedagógicos (cursos, oficinas, palestras) com a finalidade de valorizar os envolvidos no ECS, sobretudo os professores de EF da escola e estagiários.	Cursos, oficinas, palestras, entre outros.
Realização de eventos da EF na escola.	Estimular que o estagiário realize eventos na escola (esportivos, artísticos, culturais, dentre outros).	Campeonatos, torneios, gincanas, festa junina, feira de ciências do esporte e atividade física, eventos diversos.

Indicativos	Objetivos	Encaminhamentos
Promoção da interdisciplinaridade.	Oportunizar aos estagiários a possibilidade de desenvolver trabalhos com professores de outras disciplinas, como forma de promover a interdisciplinaridade.	Trabalhos teóricos e práticos, valorizando a cultura corporal. Criação de projetos interdisciplinares nas escolas.
Diversificação de espaços físicos e materiais.	Propiciar e estimular maior exploração dos espaços físicos e materiais disponíveis na escola.	Desenvolvimento de atividades, sobretudo as práticas. Incentivo a práticas diferenciadas e inovadoras em relação ao cotidiano da escola.
Utilização de tecnologias.	Utilizar a <i>internet</i> como meio de aproximação e comunicação entre os envolvidos com o ECS.	Criação de <i>blogs</i> . Utilização do <i>facebook</i> , <i>whatsapp</i> , entre outros aplicativos virtuais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A ideia do quadro-síntese é facilitar o entendimento de todos os envolvidos na condução do ECS, desde os professores da universidade e da escola até os estagiários, por meio de sugestões de indicativos e encaminhamentos como possibilidade de minimizar as fragilidades destacadas ao longo deste texto, e com isso fortalecer o estágio na formação inicial de professores de EF. Dessa forma, o exercício de estudo e reflexão dos itens apresentados, bem como a análise da possibilidade de inclusões de outros aspectos peculiares ao contexto local, favorecerão o enriquecimento dessa etapa importante da formação inicial do professor de EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS na formação dos professores de EF precisa ser considerado uma prática pedagógica que vai além da formação

inicial, configurando-se também como um dos elementos colaborativos na formação continuada de professores. Dessa forma, o presente texto transcendeu a ideia do estágio como responsabilidade exclusiva ou quase exclusiva da universidade. A ideia foi apresentar possibilidades que reconheçam e valorizem o papel das instituições e dos agentes envolvidos no processo formativo, considerando a especificidade e o campo de atuação da EF escolar.

Nesse sentido, partiu-se do entendimento de que o ECS se configura a partir da complexidade de relações entre universidade e escola, da valorização de todos os integrantes do processo (professores e alunos), bem como da dinâmica relacional entre todos os componentes integrantes do currículo da Licenciatura em EF. Assim, o texto buscou, com base na literatura e na experiência dos autores, identificar as fragilidades do estágio, seja de problemas que ocorrem ao longo do curso ou daqueles que emergem durante a realização do ECS na formação inicial.

As principais fragilidades destacadas neste texto foram: a dificuldade de ações interdisciplinares; a desvalorização da PCC; o distanciamento e o descompasso entre universidade e escola; o não reconhecimento da escola como espaço formativo; a valorização do produto final do ECS; o despreparo do estagiário; a falta de acompanhamento do professor da universidade; a falta de participação mais ativa dos professores de EF da escola; o excesso de burocracia no ECS; o desencanto do estagiário pela docência, dentre outras.

Como diferencial, o texto apresenta um quadro-síntese que contempla sugestões de indicativos e encaminhamentos como forma de auxiliar os professores (da universidade e da escola) e estagiários a superarem as dificuldades apresentadas

no ECS. A ideia do quadro foi superar modelos de respostas prontas e propor o exercício de estudo e reflexão, considerando as características locais e as peculiaridades para reproduzir, adaptar ou transformar os encaminhamentos sugeridos.

Acreditamos que o texto poderá contribuir para discussões na comunidade acadêmica, como um referencial que possibilita aos estagiários e professores reconhecer criticamente as dificuldades e fragilidades existentes no ECS na formação de professores de EF, bem como de conhecer, refletir, testar, utilizar e transformar os indicativos e encaminhamentos sugeridos ao longo do capítulo. Dessa forma, conseqüentemente, a realização do ECS terá maior qualidade nas ações desenvolvidas, proporcionando à comunidade em geral maior riqueza no processo de formação permanente do professor de EF e nas aulas propriamente ditas.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo busca discutir o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação permanente de professores de Educação Física (EF). Nesse sentido, sua organização atende aos seguintes tópicos: a) Contextualização da temática - compreensão da formação de professores e o ECS como componente curricular; b) Aspectos legais que configuram o ECS - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resoluções CNE/CP n.º 01 e 02/2002 e Resolução CNE/CP n.º 02/2015; c) O ECS na formação inicial em EF - importância do estágio como um dos eixos articuladores dos diferentes componentes curriculares, e sua significância para o processo formativo do futuro professor; d) Fragilidades do ECS na realidade da EF - descrição e discussão das publicações recentes que abordam as

dificuldades encontradas em diferentes contextos do estágio na área, tais como: falta de ações interdisciplinares, falta de aproximação dos componentes curriculares com a realidade da escola, compreensão do estágio como fim e não como meio, e pouca valorização da escola como espaço formativo; e e) Indicativos de fortalecimento das ações do ECS para a EF escolar – no qual apresentamos um quadro que contempla os indicativos, objetivos e encaminhamentos de ações que podem fortalecer o ECS na formação permanente de professores de EF.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. A formação de professores acontece em espaços sociais diferentes, mas complementares. Quais são esses espaços, e como podem estabelecer relações?
2. Quais são as ações que caracterizam o eixo articulador dos cursos de formação inicial de professores?
3. Quais são os elementos constituintes da identidade docente?
4. Quais são os avanços da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 para a formação de professores?
5. De que modo a relação teoria-prática se consolida nas ações do ECS?
6. Além do ECS, quais são as outras ações da formação inicial que contribuem para uma relação mais próxima entre a universidade e a escola?
7. Qual é o reflexo da interdisciplinaridade na qualidade do ECS?
8. Como é possível descrever a simetria dinâmica e relacional entre os componentes integrantes do currículo na formação inicial de professores de EF?

8. Qual é o reflexo do ECS nas atividades docentes do professor de Educação Física que atua na Educação Básica?
9. Quais são as estratégias para fortalecer as ações do ECS na formação inicial em EF?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do Estágio Supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2005.

AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. **Inter-Ação**, v. 39, n. 1, p.199-214, 2014. Doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i1.18756>.

AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BATISTA, P. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, p. 9-41, 2014.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência**: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 2013. 164 fls. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BORBA, J. C. B.; WITTIZORECKI, E. S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistêmica**, Edição Especial, p. 55-68, 2013.

BORGES, C. **A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais**. IN: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. Tradução: Amin Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015.

COSTA, F. C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

FLORES, P. P.; KRONBAUER, C. P.; CONTREIRA, C. B.; TEMP, H.; KRUG, H. N. Refletindo sobre o Ensino Superior: a proposta de Docência Orientada na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.12, n.1, p.235-253, 2013.

GALVÃO, S. F. O. L.; FAZENDA, I. C. A. A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior. **Interdisciplinaridade**, n. 5, 2014.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2005.

GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015.

GOULART, R. R.; OLIVEIRA, A. D. F.; ELY, C. B.; GIL, L. F.; FERREIRA, P. F.; MOOJEN, R. P. Os desafios da prática pedagógica interdisciplinar para a formação do professor de Educação Física. **Do Corpo**: Ciências e Artes, v. 1, n. 2, p. 1-23, 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2304/1367>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Efdportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 125, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/as-gratificacoes-e-frustracoes-da-docencia-em-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 16 de março de 2016.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8, n. 2, p. 54-67, 1994.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua integração com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-10, 2009.

MARTINY, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?”: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, n. 40, p. 51-66, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v-25n40p51>.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de 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.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, A. M. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. **Filosofia e educação**, v. 2, n. 2, p. 376-392, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJAS, J. S.; FERREIRA, F. M. N. S. Os desafios e perspectivas de uma práxis pedagógica integradora: a interdisciplinaridade em questão. **Interdisciplinaridade**, n. 4, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: UFAL, 2007.

SILVA, R. R. V.; SANTOS, B. G. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Arquivos em movimento**, v. 1, n. 1, p. 52-68, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9179/7309>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Sonia Olivares Moral

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiro Filho

Kaio Breno Belizario de Oliveira

José Airton de Freitas Pontes Junior

INTRODUCCIÓN

Podríamos comenzar la exposición de este capítulo con la siguiente pregunta ¿contribuye la Educación Física al desarrollo personal de los adolescentes? Lo cierto es que hay muchos aspectos de la persona que también pueden ejercitarse a través de esta materia de una forma impactante y positiva siempre y cuando se lleve a cabo atendiendo a las características y necesidades de los adolescentes. Sin embargo, en términos generales, podríamos atrevernos a decir que la Educación Física en la escuela no tiene demasiado impacto en cuanto a educación se refiere, se aprende poco y las clases suelen consistir en una serie de actividades recreativas a elegir. Los años pasan, nuevas generaciones se suceden pero las bases del gimnasio y de la gimnasia no cambian.

Es decir, la Educación Física en la escuela sigue sin aportar nada substancial a la vida de la mayoría de los alumnos. Algunos comentaristas críticos sospechan que el tipo de conocimiento habitualmente impartido en la Educación Física sirve a intereses técnicos y prácticos (MCKAY; GORE; KIRK, 1990). Otros comentaristas críticos argumentan que bajo este punto de vista, el énfasis de esta materia no se pone en el *por qué* sino

en el *qué* y el *cómo*, centrando así la atención de los estudiantes en aspectos de la ejecución y perdiendo la oportunidad de realizar análisis críticos de sus metas y consecuencias (SCHWAGER; LABATE, 1993). Estos autores también sugieren que la Educación Física no promueve un sentimiento democrático, ya que prescinde de modo sistemático determinadas necesidades y particularidades esenciales de los alumnos, no sólo como personas, sino también como ciudadanos. Consiguientemente, no es extraño que los escolares estén indiferentes en asuntos de aprendizaje y tengan cierto recelo cuando tengan que poner en marcha su juicio personal y político.

Así, el enfoque del conocimiento de esta materia podría centrarse en el Pensamiento Crítico y los intereses humanos. Según Habermas (1972) el conocimiento se organiza en función de tres tipos de intereses: (a) *técnico*, (b) *práctico* y (c) *emancipatorio*. El conocimiento técnico nos permite adaptarnos a las necesidades de un mundo moderno en el que la tecnología y la ciencia dictan diariamente valores y pautas de conducta. El conocimiento práctico nos ayuda a interpretar nuestras circunstancias y a adoptar soluciones viables a nuestros problemas. El conocimiento emancipatorio trasciende los dos primeros tipos y se relaciona con aspectos de justicia social y libertad. En este sentido, el conocimiento no se percibe como algo estático y neutro. Al contrario, lo que se hace evidente es que hay diversos tipos de conocimiento que evolucionan constantemente y que se utilizan para manipular y legitimar intereses varios. La pedagogía crítica puede ayudar a establecer relaciones auténticas y genuinas entre el profesor y alumnos, aportando nuevos significados democráticos y liberadores a todos aquellos involucrados en el proceso del aprendizaje.

A lo largo de este capítulo enfatizaremos la importancia que tiene el Pensamiento Crítico y su promoción dentro de la enseñanza de la Educación Física tanto para la formación de los futuros docentes como para su puesta en práctica en las aulas y el trabajo con los alumnos. Comenzaremos con una aproximación al concepto de Pensamiento Crítico y los autores más representativos que han trabajado sobre este constructo. Posteriormente llevaremos a cabo un pequeño recorrido de las principales metodologías empleadas en este campo y cómo podrían utilizarse en el día a día en las aulas de Educación Física. Finalmente ofreceremos al lector las perspectivas futuras de esta área de trabajo.

DESARROLLO.

Principales autores y teorías sobre el Pensamiento Crítico.

Una concepción simplificada de lo que es un pensador crítico sería la siguiente (ENNIS, 2013a):

- Tiene una mente abierta y consciente de alternativas
- Desea ser y estar bien informado
- Juzga la credibilidad de las fuentes.
- Identifica razones, suposiciones y conclusiones
- Hace preguntas esclarecedoras y apropiadas
- Juzga la calidad de un argumento, incluyendo motivos, suposiciones, pruebas y su grado de apoyo.
- Desarrolla y defiende una posición razonada en relación a una creencia o acción, haciendo justicia a los desafíos.

- Formula hipótesis plausibles
- Planifica y realiza experiencias.
- Define términos de una forma adecuada para el contexto.
- Llega a conclusiones justificadas con cautela.
- Integra todos los aspectos hacia el pensamiento crítico.

Uno de los teóricos más significativos dentro del Pensamiento Crítico es Robert Ennis quien define este constructo como “*reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*” (ENNIS, 1991, p6). Según los expertos del Informe Delphi, las habilidades que construyen al Pensamiento Crítico son de tipo cognitivo y disposicional (FACIO-NE, 2015), entendiendo a las habilidades como parte de un componente cognitivo y, a las disposiciones, como un componente motivacional que ha pasado a menudo de ser percibido. Halpern (2006) define este constructo como “*la clase de pensamiento que está implicado en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades y en la toma decisiones. Los pensadores críticos usan esas habilidades adecuadamente en una gran variedad de contextos, sin titubear y conscientemente. Es decir, están predispuestos a pensar críticamente. Cuando pensamos críticamente evaluamos los resultados de los procesos del pensamiento...pero también implica evaluar el proceso mismo del pensamiento...*”(p. 6). Aboga por un pensamiento crítico compuesto por 5 grandes habilidades: Comprobación de Hipótesis, Razonamiento Verbal, Análisis de Argumentos, Probabilidad e Incertidumbre, y Toma de decisiones y Resolución de problemas. Saiz y Rivas (2011) entienden el Pensamiento Crítico como una teoría de la acción, “*razonamos y decidimos para resolver problemas*”.

Viendo todas estas definiciones del Pensamiento Crítico, lo que queda claro es que para poder aprender un concepto nuevo es imprescindible contar tanto con conocimientos, estrategias, herramientas... como tener la intención, disposición para ello, ambos factores condicionan nuestra capacidad (NÚÑEZ, 2009).

Conceptos y procedimientos fundamentales necesarios para la buena intervención del profesor de Educación Física con respecto a la enseñanza de Pensamiento Crítico en sus aulas.

En las aulas de educación básica existe un problema que es recurrente en los diferentes grupos y grados. Se pretende que los estudiantes incorporen conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas... entre otros muchos aspectos, que actualmente se denominan como “desarrollo de competencias” y que, desafortunadamente, para poder lograrlas o fomentarlas se obvia la estimulación cognitiva hacia el pensar para resolver dentro de nuestra realidad inmediata. Este conflicto no es nuevo, innumerables trabajos lo describen como una necesidad de transformación por parte de la educación tradicional hacia mejores mecanismos de aprendizaje que contemplen y estimulen la práctica como medio de aprendizaje más integral, debido a que la falta de experiencias que permitan a los alumnos involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje impide una capacidad crítica (ALVARADO, 2012), inhibiendo el proceso de razonamiento y olvidándonos que precisamente “la racionalidad hace la vida humana” (PATIÑO, 2014, p4).

Si bien es cierto que estos conflictos se presentan en la escuela, es importante subrayar que los alumnos no sólo se encuentran en estas instituciones, sino además pertenecen a una

organización social dentro de la cual los progresos científicos y tecnológicos son cada vez mayores y asfixian a la población de información y enseres de gran utilidad a través de diferentes medios. Halpern (2006), Ramírez (2014) y Saiz (2015) señalan que este hecho podría resultar social e individualmente inconveniente si las personas carecen de herramientas que dirijan la atención hacia lo importante. Evidentemente los contenidos son importantes, pero si los educandos no analizan y “monitorean” su pensar o lo hacen de manera deficiente, sus respuestas de cualquier índole también lo serán.

La reflexión. Reflexionar significa discurrir detenidamente un hecho con atención y dedicación. Con todo, es necesario que nos preguntemos si la forma en la que desenvolvemos el proceso enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos efectivamente favorecemos el desarrollo de esta reflexión, entendida no sólo como una reflexión superficial sino como un modo de pensar que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar... sobre “algo” detenidamente.

Y es que reflexionar implica un proceso de meditación profunda, internalizada de nuestro pensamiento. Estas reflexiones pueden permanecer de forma interna en nuestra mente sin proyectarlas al exterior o bien socializarse a través del lenguaje de forma oral o escrita. Preferiblemente, usaremos las orales con el fin de motivar una reflexión colectiva.

Como fácilmente podemos comprobar, la reflexión no es una tarea fácil, demanda mucho entrenamiento, tiempo, esfuerzo, dedicación... es algo que debemos aprender. Nuestras experiencias nos revelan que, desafortunadamente, en pocos (por no decir casi en ninguno) ámbitos sociales, -educativo, familiar, laboral, etc.-, suele promoverse el pensamiento crítico. Por tanto, el primer elemento imprescindible a considerar para

el desarrollo de la reflexión en nuestras clases es precisar sobre qué bases vamos a planificar este desarrollo de la reflexión para que los alumnos realmente desarrollen habilidades reflexivas en la Educación Física.

¿Creamos un diálogo abierto con nuestros propios alumnos en las clases? ¿Conseguimos que los estudiantes reflexionen individualmente y como grupo sobre sus aprendizajes y conductas sociales? ¿Desplegamos los contenidos mediante situaciones de juegos y actividades grupales que ayuden a la interacción?. Si trabajáramos con esta perspectiva, encontraríamos muchos temas de reflexión (un comentario, un comportamiento, una enseñanza, un aprendizaje, una evaluación, una organización, una lectura, una relación, un evento o resultado deportivo, etc.).

Además de las habilidades cognitivas, las disposiciones del Pensamiento Crítico deben ser tenidas en cuenta, puesto que puede ser que los sujetos cuenten con las habilidades y sepan aplicarlas en situaciones determinadas, pero si no están dispuestos a hacerlo, no las usarán (NIETO; SAIZ; ORGAZ, 2009; TORRES, 2011). Las habilidades disposicionales del Pensamiento Crítico hacen referencia a la motivación, ya que es el motor que impulsa la acción de aprender e induce al individuo a realizar determinadas conductas en el transcurso de su vida forjándose como un pilar para el éxito en la vida en los distintos contextos (MORENO-MURCIA; JOSEPH; HUESCAR, 2013; SOTELO, 2011).

Sobre el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas operacionales, López y Moreno (2002) proponen un sistema de tareas cognitivo motrices que favorecen el desarrollo progresivo de un pensamiento reflexivo en los estudiantes. Este sistema de tareas tiene la peculiaridad de integrar los elemen-

tos conceptuales y las habilidades intelectuales y prácticas operacionales y puede adecuarse a las particularidades de cualquier contenido en correspondencia con los objetivos del currículum y de la programación de las clases.

El método de solución de problemas permite el desarrollo de habilidades intelectuales de solución de problemas y del pensamiento táctico. En la actividad física, los problemas conciernen a situaciones prácticas y de juego donde los estudiantes exploran y descubren distintas variantes de solución, bajo la orientación y guía del profesor. El profesor esboza la situación problemática y los alumnos deben plantearse los elementos de reflexión y dar con la solución. Mediante la aplicación de este método, el alumno va a ir formando gradualmente habilidades reflexivas asociadas a la solución de problemas prácticos mediante el trabajo cooperado. En este sentido, van aprendiendo a ejecutar distintos pasos de la solución, a analizar los problemas, a formular preguntas, a organizar independientemente la demostración de la solución hallada y a derivar conclusiones a partir de la solución (LÓPEZ, 2012).

Las tareas independientes fuera de las clases de Educación Física son otro recurso para suscitar el perfeccionamiento de la reflexión interiorizada y su socialización. Dichas iniciativas tienen que estar basadas en aspectos significativos para los alumnos, expresadas en forma de problemas y organizadas por pasos que desarrollen el proceso de construcción del conocimiento y el espíritu investigativo, además de estar escritas en un lenguaje claro, accesible y en un tono conversacional y motivador.

Otro elemento importante a la hora de concebir cada propuesta es que en ellas se ofrezcan vías para la reflexión, el autocontrol y la autorregulación. A su vez, debe animarlos a co-

laborar con el profesor y con otros compañeros en la búsqueda de la solución al problema planteado.

Por tanto, la clase de Educación Física bajo un enfoque integral físico educativo constituye un espacio apropiado para el desarrollo de habilidades reflexivas en los alumnos. Desde el punto de vista pedagógico existen múltiples vías para lograr este objetivo a través de las clases de Educación Física.

¿Cómo el Pensamiento Crítico está desenvuelto en Brasil y en otros países en la formación del profesor de Educación Física? ¿Y en la intervención?

Sistemáticamente se han tratado de localizar en la literatura todos los estudios llevados a cabo en la formación y actuación del profesor de Educación Física. De esta manera, los estudios que abordan la importancia de la formación inicial de los profesionales, en concreto, del profesional de la Educación Física, en cuanto a la aceptación en el mercado de trabajo y/o alcance de las metas establecidas por la institución (GARCÍA, 1999), se pueden resaltar el trabajo colectivo en la formación inicial del profesorado, la participación en proyectos, las etapas durante la graduación, lo que permite el desarrollo a través de la cotidianidad escolar (WELTER; SAWITZK, 2014).

Por lo tanto, el entrenamiento supervisado con el fin de relacionar la teoría y la práctica implica una formación crítica y reflexiva del profesor, bajo la orientación pedagógica del docente se posibilita la asunción de un hábito de auto-reflexión y la elaboración de actividades que promueven su crecimiento profesional, así como las experiencias adquiridas a través otras miradas (BARBOSA, 2014).

En ese sentido, el profesor /profesional durante su carrera es capaz de reflexionar sobre su práctica, a su vez, esa práctica

reflexiva se configura como individual. Por lo tanto, se hace oportuno para los profesionales que se encuentran en constante individualismo en la práctica reflexiva cotidiana del aula, el trabajo colectivo donde la colaboración de otros sectores permite un mejor uso y aprovechamiento de sus pedagogías, por tanto, la interacción con los diversos sectores se plantea como elemento mediador de los resultados de la escuela y/o de la formación inicial de profesionales y sus estrategias de enseñanza (CALVO; BARBA, 2014).

Aún desde este punto de vista, en la conjetura de un aprendizaje colaborativo los alumnos participan de la práctica reflexiva de los profesores mediante diálogos en la práctica diaria de la escuela en las que el profesor planifica desde una perspectiva de participación activa del alumno, que a través de este medio desarrolla el Pensamiento Crítico y reflexivo tanto del profesor como del alumno, es decir, de forma de “ambigua” (BARBA-MARTIN; BARBA; GÓMEZ-MAYO, 2014).

En consecuencia, en un estudio realizado sobre co-evaluación en la percepción de los estudiantes los resultados obtenidos hacían hincapié en que los profesores deben tener en cuenta algunos aspectos para la resolución en sus clases (FERNANDEZ-RIO, 2014), es decir, con una formación específica y orientada, la auto-reflexión, el diálogo entre profesor y alumno, como la participación cooperativa con otros sectores, potenciaría el desarrollado de un profesional con más herramientas para hacer frente a situaciones cotidianas, lo que permitiría buenas resoluciones de problemas.

Sin embargo, la formación basada en las evidencias proporcionadas por la ciencia, puede decirse que se concibe como la formación adecuada, un Proyecto Político-Pedagógico de escuela, la evaluación, la autoevaluación y co-evaluación en

la percepción de los demás pueden ser partes primordiales en la formación de profesor de Educación Física, así como en su Pensamiento Crítico en el proceso de autoconocimiento, aprendizaje y reflexión sobre su práctica en la vida cotidiana escolar (TELLES et al., 2014).

¿Cuáles son los relatos de experiencias que tratan el Pensamiento Crítico en el ámbito de la Educación Física escolar?

Inicialmente, los estudios que se ocupan de la licenciatura en Educación Física escolar versan su formación inicial para la aceptación en el mercado de trabajo y otros profesionales de la escuela, siendo pertinente el trabajo colectivo para una mejor aceptación, participación efectiva durante la etapa supervisando en vista del desarrollo de una práctica crítica y reflexiva, por lo que son maneras para el crecimiento duradero en la carrera profesional (CALVO; BARBA, 2014; WELTER; SAWITZK, 2014; BARBOSA, 2014).

En este sentido, un estudio con un profesor de Educación Física sin experiencia, resalta la importancia de los relatos autobiográficos sobre la cotidianidad escolar ya que se muestran como herramientas facilitadoras e introspección de la propia práctica pedagógica, es decir, la práctica crítica y reflexiva ayuda al profesor a repasar los contenidos que transmitirá a los estudiantes y, consecuentemente, cuando su intervención no sea eficaz, se preguntará y/o modificará su método de abordar las prácticas con el objetivo de dar significado y adaptar el contenido para las clases (CALVO; BARBA, 2013).

Sin embargo, el Pensamiento Crítico, como aspecto constructivista para el desarrollo del contexto escolar, específicamente, el dominio de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, de manera consciente e intencionada, surge como un apoyo para la participación en el clima de la clase o inclusive,

todo el sistema escolar (ALCAÍNO; GOÑI, 2016). Con esto, los estudiantes incrementarían su sentido crítico mediante la práctica del profesor, en la que a través del diálogo, la planificación, toma de decisiones, la reestructuración de sus prácticas que persigan un desarrollo integral.

Con respecto a la formación pobre del profesor de Educación Física en el ámbito escolar, Bomfim, Silva y Maldonado (2014) señalan que estas deficiencias pueden ser subsanadas mediante la formación continua que estimulen y consideren la reflexión de los profesores en su docencia. De este modo, tanto la formación continua como el Pensamiento Crítico cubrirían este déficit en relación con los profesores y estudiantes, así como en todo el sistema escolar, es decir, de forma constructivista proporcionar tal desarrollo integral de los estudiantes.

Al mismo tiempo, estudios señalan que a través de la evaluación, la co-evaluación y la auto-reflexión, el profesor puede mejorar con respecto a su trabajo en la escuela y/o en su carrera profesional, por lo que esta temática dentro de la Educación Física debe ser desarrollada tomando las perspectivas anteriormente citadas (TELLES et al., 2014; FERNANDEZ-RIO, 2014).

¿Cómo está la producción científica sobre el Pensamiento Crítico en la Educación Física escolar?

Escribir en relación a un tema determinado que contemple una de las áreas de conocimiento, contribuye tanto para la comunidad científica como para la no científica. Sin embargo, cuando el objetivo es discutir el Pensamiento Crítico en la formación de un licenciado en Educación Física encontramos pocos estudios en la literatura científica actual. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se relaciona con la formación ini-

cial y continua de los profesores. Ésta es una de las razones que llevaron a la producción de este capítulo, con el fin de plantear nuevas discusiones.

Dicho ésto, citamos aquí los estudios más recientes como por ejemplo el trabajo de Araújo, Araújo y Silva (2015), quienes discuten acerca de la “epistemología de la práctica”, mostrando que a través de ésta, cuando se le concede la relevancia oportuna en la formación de profesores, ésta contribuye al fomento de la autonomía y la adhesión a la práctica crítico-reflexiva. Buscando entender mejor el concepto de “epistemología de la práctica”, Schön (1997) lo define como un modelo de educación que potencia la actuación profesional, considerando las habilidades y competencias, centrándose principalmente en la reflexión sobre la práctica docente. Como apunta Tardif (2002, p.225) se trata de saber ser y saber hacer.

En esta misma visión, Duarte Neto (2013) emplea cuatro categorías de epistemología de la práctica docente: “reflexión, conocimiento, experiencia y cotidianidad”. De esta forma, podemos extraer la idea de que pensar sobre la práctica provoca una producción de nuevos conocimientos/metodologías educacionales.

En consonancia, Sobrinho (2006) considera la perspectiva crítico-reflexiva como uno de los modelos de formación continuada, defendiendo la teoría de que ésta es una de las formas a través de la cual se proporciona reflexión sobre las prácticas como un proceso nuevo de toma de decisiones sobre las acciones anteriormente desarrolladas que no fueron exitosas.

Éstos son algunos de los insuficientes ejemplos de trabajos efectuados en la actualidad que promueven el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de Pensamiento Crítico en docentes. Por desgracia, particularmente en la literatura relacionada

a la enseñanza de la Educación Física tanto de cara al profesorado como al alumnado en sus diferentes etapas académicas, aún no contamos con pesquisas que se interesen por el impulso de la instrucción del Pensamiento Crítico. Desde luego, una lástima e importante pérdida de oportunidades pedagógicas. En los tiempos que corren hoy en día, el ritmo frenético que engendra nuestra sociedad, el bombardeo continuo e ingente de información que nos rodea, el exceso de recursos y la toma de decisiones vertiginosa a la que nos vemos requeridos, y en tantas ocasiones sobrepasados, la tenencia de una mente crítica y reflexiva se configura como una condición necesaria para un desempeño y resolución de los problemas cotidianos de la manera más eficaz y eficiente posible. Y si ya atrevidamente lo extrapolamos al ámbito educativo, por parte de los docentes es de extrema y urgente importancia su dominio y enseñanza en las aulas. Necesitamos experiencias investigadoras que nos ofrezcan datos y metodologías para suplir esta importante laguna de conocimiento.

¿Cómo desarrollar el Pensamiento Crítico para niños, adolescentes, adultos y personas mayores en diferentes contextos de la Educación Física en el ámbito educativo? (Educación Infantil, Básica, Secundaria, Superior o EJA)?

En nuestra actualidad tenemos una gran variedad de información que nos rodea e influye de forma considerable en nuestra toma de decisiones la cual, parece ser errónea a cada instante. Así, la formación de los profesores críticos y reflexivos sobre sus propias prácticas escolares también parece contribuir al crecimiento de alumnos críticos que pasan a evaluar, comprender y actuar de cara a las cuestiones educativas y situaciones sociales cotidianas.

En diferentes etapas educativas, por no nombrar todas, existe un problema que es recurrente en los diferentes grupos y grados. Se aspira a que los estudiantes amplíen conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas entre otros aspectos, que en la actualidad se designan como desarrollo de las competencias, y fatalmente para alcanzarlas o promoverlas, se deja de lado la activación de la mente y su trabajo hacia la reflexión y el pensamiento de cara a la resolución de problemas en una realidad inminente. Esta dificultad ya ha venido siendo señalada a lo largo de la historia a través de numerosas investigaciones, como una necesidad de transformación por parte de la educación tradicional hacia mejores mecanismos de aprendizaje que contemplen y estimulen la actividad o práctica como medio de aprendizaje más integral. Es la ausencia de experiencias que permitan a los estudiantes adentrarse y comprometerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que, entre otras cuestiones, impide de forma considerable una capacidad crítica (ALVARADO, 2012), limitando así el proceso de razonamiento y no teniendo en cuenta que necesariamente “la racionalidad hace la vida humana” (PATIÑO, 2014, p. 4).

No obstante, el Pensamiento Crítico puede ser desarrollado en la medida en que sea estimulado. Partiendo de este supuesto, vale la pena mencionar el programa de intervención llamado Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) donde el proceso de enseñanza-aprendizaje toma como elemento central al estudiante y donde el docente tiene la función de cuestionar y guiar a sus alumnos en la resolución de diferentes situaciones (WOLTERING et al., 2009). El ABP tiene una gran influencia en los cursos de ciencia y salud (TIBERIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003).

Basado en el programa de ABP, con el objetivo de mejorar los fundamentos de Pensamiento Crítico, Saiz y Rivas (2011), Saiz, Rivas y Olivares (2015) y Saiz y Rivas (2016), respectivamente han desarrollado tres (3) versiones de un programa de instrucción llamado ARDESOS (ARgumentar, DEcidir y SOLucionar problemas en Situaciones cotidianas), que ha mostrado evidencia significativa en la adquisición de un Pensamiento Crítico en los jóvenes.

De este modo, el contexto educativo actual, tiene como uno de sus principales objetivos la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, siendo el papel del docente trabajar la criticidad concomitante con el conocimiento específico de su área de actuación o especialización (BRASIL, 1996). En relación, los profesores de Educación Física y la importancia de problematizar situaciones con el fin de estimular el Pensamiento Crítico en los alumnos, puede percibirse como un gran recurso y ayuda importante para contribuir plenamente en esta carencia de experiencias educativas y así promover pensadores críticos a la sociedad.

Con todo, es en las primeras fases que se inician las intervenciones con el fin de promover la criticidad de los estudiantes, lo que permite al profesor desmitificar la manifestación de la cultura física disfrutando de herramientas de enseñanza (revistas, videos, audios, etc.) y las características culturales específicas de cada estudiante. En este caso, proporciona el interrogatorio y el diálogo acerca del respeto de las diversas culturas y sobretodo vivenciarlas, además de que demostrar respeto es una forma de valorizarlas (BRASIL, 1997).

Partiendo desde este punto de vista, en la Enseñanza Media se debe tener en cuenta las competencias y habilidades adquiridas en cursos anteriores, pero todavía no es suficiente para

formar al estudiante. En esta línea, la Ley de Directrices y Bases N° 9394/1996 expone que debe haber una profundización de lo acontecido en experiencias pasadas, siendo la autonomía intelectual y el Pensamiento Crítico uno de los objetivos principales.

Complementando, los profesores tienen una participación directa en la formación de individuos críticos, debiendo ajustarse a los principios de la pedagogía crítica. Es de destacar que estos profesionales, además de ser críticos, deben ser reflexivos, es decir, deben aceptar las opiniones, sugerencias sobre la propia prácticas y autoevaluarse (CALVO; BARBA, 2013).

CONSIDERACIONES FINALES

Analizando la situación actual, como hemos visto, la Educación Física debe educar a las personas de manera global e integrada, cultivando todas las potencialidades físicas, mentales, sociales y políticas y responder a las necesidades y características de los alumnos mediante alternativas que afirmen sus vidas y los capaciten para vivir felizmente y contribuir de forma positiva a la sociedad. Educar a las personas físicamente también requiere que se las ayude a encontrar los significados y a ver las consecuencias de las prácticas, significa aprovechar sus energías y talentos, estimular su imaginación y sentido de búsqueda, ampliar sus horizontes, y facilitarles su análisis de la sociedad en que viven. La pedagogía crítica es una vía en esa dirección.

Hasta ahora, desafortunadamente, la Educación Física en la escuela no ha cumplido con esos objetivos, perdiendo una grandiosa oportunidad de impactar positivamente en las vidas de los adolescentes. Por regla general, los profesores no enseñan nuevos conceptos, sino que se limitan a organizar actividades y dejar a los alumnos que se recreen. Consecuentemente, poco se aprende. Las clases suelen consistir en una serie de actividades

recreativas a elegir. Pero sabemos que estas concepciones son erróneas. Como hemos podido comprobar, hay muchos aspectos de la persona que también pueden ejercitarse a través de esta materia. Así pues, el enfoque y el significado tradicionales de la Educación Física en la escuela debe revisarse, enfocándose hacia nuevos caminos y horizontes, hacia la práctica crítica. Es una cuestión de libre elección, de voluntad y de compromiso; las oportunidades están ahí, y los educadores de esta materia tenemos la opción de aprovecharlas. Siendo así, las consecuencias pueden ser sumamente beneficiosas para nuestros alumnos, para nosotros mismos y para la sociedad en general.

También hemos visto que uno de los problemas a la hora de ejercitar la pedagogía crítica es la falta de conocimiento práctico de los profesores acerca de esta filosofía educativa dado que no hay reglas específicas para su aplicación. Enseñar a pensar y a actuar de forma crítica no es tarea fácil. Enseñar de esta forma requiere esfuerzo, tiempo y mucha preparación. Además, hay que tener un claro sentido del propósito por el cual se enseña de esta manera y una cierta habilidad que nos capacite en la creación de un contexto propicio para este tipo de aprendizaje. Los alumnos deben sentirse libres de expresar sus opiniones y seguros de que si afrontan riesgos intelectuales y morales se les apoyará en todo momento (SOLEY, 1996). Por otra parte, sí podemos decir que existen pautas generales que pueden servir de guía a la hora de enseñar críticamente.

Dentro de las limitaciones de este capítulo citaremos primeramente que toda la literatura recogida aquí, aún siendo actual, no es lo extensa que nos gustaría ya que el Pensamiento Crítico se trata de un constructo relativamente reciente y por ello, tanto su enseñanza como metodología de intervención se encuentra en vías de desarrollo, y más cuando nos centramos

en el campo de la Educación Física. Por tanto, a la hora de ofrecer al lector posibilidades para incluir dentro de sus rutinas estrategias y herramientas para poner en marcha este tipo de pensamiento y aplicarlo a la actividad física, nos vemos muy limitados. De ahí se desprende nuestro interés en la producción de este capítulo, con miras a suscitar en los futuros profesores de Educación Física una pequeña semilla crítica para el fomento del aprendizaje de estas habilidades.

RECAPITULACIÓN

Integrar el Pensamiento Crítico dentro de la Educación Física es posible. Sin embargo, a día de hoy son muy escasas las acciones llevadas a cabo que integren ambos campos. Necesitamos formar a nuestros docentes en estas habilidades y ponerles sobre la mesa las herramientas y estrategias necesarias para su desenvolvimiento en las aulas, de manera que puedan reflexionar sobre sus propias prácticas cotidianas y así promover un espíritu crítico en los alumnos. Plantear situaciones problemas en las clases donde nuestros estudiantes procuren resolverlas es una de las metodologías más favorables para que los educandos transfieran lo aprendido a sus contextos más personales, siempre encuadrando sus principios desde una pedagogía crítica. Por tanto, es clara y trascendental la función que tienen nuestros futuros profesores de Educación Física, elemento clave para la formación de individuos críticos.

FICHA DE AUTO-EVALUACIÓN

1. ¿Qué es para mí el Pensamiento Crítico?
2. ¿Qué significa pensar críticamente en Educación Física?
3. ¿Cómo fomentar el Pensamiento Crítico en el aula?

4. ¿Qué implicaciones tiene para los profesores una buena formación en Pensamiento Crítico?
5. ¿Cómo mantener el espíritu crítico a lo largo de la enseñanza de la Educación Física?
6. ¿Se puede enseñar a pensar críticamente en la Educación Física?
7. ¿Cómo los docentes pueden ayudar a transferir la actitud crítica a la vida cotidiana de los alumnos dentro de la actividad física?
8. ¿Pensar y reflexionar sobre mis acciones de enseñanza contribuye al aprendizaje de los estudiantes?
9. ¿Cómo puedo desarrollar ABP en el aula?
Argumentar, Decidir y Resolver Problemas ¿son características de mis acciones pedagógicas?
10. ¿Comparto con otros profesionales, dialogo con los alumnos y auto-reflexiono sobre las actividades escolares realizadas de manera crítica para potenciar mi desarrollo tanto profesional como personal?
11. ¿Analizo los puntos positivos y negativos sobre la formación bajo el prisma de mejorar mi desarrollo de carrera profesional?

INDICACIONES DE LECTURA PARA UNA MAYOR PROFUNDIZACIÓN

BARBA-MARTÍN, R. A.; BARBA, J. J.; GÓMEZ-MAYO, P. El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. **Revista Digital de Educación Física**, v. 5, n. 29, p. 8-18, 2014. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5479687>>. Acceso el: 17 de marzo de 2016 .

CALVO, G. G.; BARBA, J. J. Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 18, n. 1, p. 398-412, 2014.

HALPERN, D. **Thought and Knowledge: an introduction to Critical Thinking**. 5. ed. New York: Psychology Press, 2014.

KAHNEMAN, D. **Pensar rápido, pensar despacio**. Debate. 2012.

POSSIN, K. A guide to critical thinking assessment. **Teaching Philosophy**, v. 31, n.3, 201-228, 2008.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; OLIVARES, S. **O Collaborative learning supported by rubrics improves critical thinking**. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 15, n. 1, p. 10-19, 2015. Doi: 10.14434/josotl.v15i1.12905.

REFERENCIAS

ALCAÍNO, J. B.; GOÑI, J. O. Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. **Perspectiva Educacional. Formación de Profesores**, v. 55, n. 1, p. 94-113, 2016. Disponible en: <<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/pe-educacional/article/viewFile/347/189>>. Acceso el: 20 de abril

ALVARADO, C. R. M. Secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre acidez y basicidad, a partir del conocimiento didáctico del contenido de profesores de bachillerato con experiencia docente. **Tesis Doctoral**. 2012.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>>. Acceso el: 11 de abril de 2016.

BARBOSA, M. A. N. **Estágio supervisionado e sua contribuição no processo de formação do professor de educação física**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da saúde, 2014.

BARBA-MARTÍN, R. A.; BARBA, J. J.; MAYO, P. G. El papel y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. **Revista Digital de Educación Física**, v. 5, n. 29, p. 8-18, 2014. Disponible en:<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5479687.pdf>>. Acceso el: 12 de abril de 2016.

BOMFIM, A. B. C.; SILVA, S. A . P.; MALDONADO, D. T. A pesquisa participante na formação continuada de professores de Educação Física: a identificação da realidade. **Revista**

Brasileira de Ciência e Movimento, v. 22, n. 2, p. 133-140, 2014. Disponível em:< <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4443>>. Acesso em 18 de abril de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de **dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:<<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros **Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEM (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2), 1997.

CALVO, G. G.; BARBA, J. J. La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 8, n. 9, p. 171-181, 2013. Disponible en:< <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163028753002.pdf>>. Acceso el: 11 de abril de 2016.

CALVO, G. G.; BARBA, J. J. Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 18, n. 1, p. 398-412, 2014.

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013.

ENNIS, R. Critical thinking. **Teaching philosophy**, n. 14, v. 1, p. 5-24, 1991.

ENNIS, R. H. **The nature of critical thinking**. <http://criticalthinking.net>, under “What is critical thinking?”, 2013a.

FACIONE, P. A. **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**. Hermosa Beach, CA: Measured Resources. 2015.

FERNANDEZ-RIO, J. Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 85, n. 7, p. 3-5, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

HABERMAS, J. **Knowledge and Human Interests**: Transl. by Jeremy J. Shapiro. Beacon Press. 1972.

HALPERN, D. **Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards**. Unpublished manuscript. 2006.

HALPERN, D. **Thought and Knowledge: an introduction to Critical Thinking**. 5th Ed. Routledge. 2014.

LÓPEZ, A.; MORENO, J. A. Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. **Revista Apuntes # 69**, INEFC, Barcelona. 2002.

MCKAY, J.; GORE, J. M.; KIRK, D. Beyond the limits of technocratic physical education. **Quest**, v. 42, n. 1, p. 52-76, 1990.

MONTOYA, J. I. Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, n. 21, 2007.

MORENO-MURCIA, J.; JOSEPH, P.; HUESCAR, E. H. Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. **Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, v. 1, p. 30-39, 2013.

NIETO, A. M.; SAIZ, C.; ORGAZ, B. Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. **REMA**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2009.

NÚÑEZ, J. C. **Motivación, aprendizaje y rendimiento académico**. In Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal. 2009.

PATIÑO, A. R. Racionalidades normativas y apropiación del territorio urbano: entre el territorio de la ley y la territorialidad de legalidades. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, v. 5, n. 20, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/est002006282>

RAMIREZ, M. S. Innovación con tecnologías emergentes para fomentar la competencia del pensamiento crítico [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en el sitio Web: <http://apps05.ruv.itesm.mx/portal/uvtv/video/video.jsp>. 2014.

SAIZ, C. **Efficay, the heart of critical thinking**. En Domínguez, C. (Org.). *Pensamento crítico na educação: Desafios atuais. (Critical thinking in education: Actual challenges)*. Vila Real: UTAD. p. 159-168. 2015.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F. Evaluation of the ARDESOS program : An initiative to improve critical thinking skills. **Thinking**, v. 11, n. 2, p. 34-51, 2011.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; OLIVARES, S. Collaborative learning supported by rubrics improves critical thinking. **Journal of the Schol-**

arship of Teaching and Learning, v. 15, n. 1, p. 10-19, 2015. Disponível em:<https://josotl.indiana.edu/article/download/12905/19739>. Acesso em: 11 de abril.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F. New teaching techniques to improve critical thinking. the diaprove methodology. **Educational Research Quarterly**, p. 109-131, 2016.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1997.

SCHWAGER, S.; LABATE, C. Teaching for critical thinking in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 64, n. 5, p. 24-26, 1993.

SOLEY, M. If it's controversial, why teach it? **Social Education**, n. 60, p. 9-14, 1996.

SOBRINHO, J. A. C. M. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagem, educação e sociedade**, v. 11, n.15, p.72-92, 2006.

SOTELO, L. A. R. **La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje**. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TELLES, C.; KRÜGER, L. G.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. A formação de professores de educação física: a avaliação das disciplinas teórico-práticas na licenciatura do centro de educação física e desportos (CEFD) da universidade federal de santa maria (UFSM). **Contexto & Educação**, ano 29, n. 92, p. 190-214, 2014.

TIBÉRIO, I. F. L. C.; ATTA, J. A; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas-PBL. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, 2003.

TORRES, N. M. L. Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Fisioterapia, a partir del estudio de las implicaciones sociocientíficas de los xenobioticos. **Tecne, Episteme y Didaxis**, v. 29, p. 65-84, 2011.

WELTER, J.; SAWITZKI, R. L. Trabalho coletivo na formação inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto cultura esportiva da escola-pibid/edf. **Pesquiseduca**, v. 6, n. 12, p. 364, 2014.

WOLTERING, V.; HERRLER, A.; SPITZER, K.; SPRECK-ELSEN, C. Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation. **Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice**, v. 14, n. 5, p. 725-738, 2009.

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO A PARTIR DO CORPO

Tadeu João Ribeiro Baptista
Sissília Vilarinho Neto

INTRODUÇÃO

Abordar aspectos da Filosofia e da Sociologia nas aulas de Educação Física escolar parece uma tarefa difícil. Desde os anos de 1990, o campo de Educação Física vem propondo abordagens pedagógicas que ampliem a visão sobre o papel educativo da disciplina, mas na prática pedagógica os professores ainda encontram muitas dificuldades para materializar tais proposições, especialmente quando se trata dos aspectos filosóficos e sociológicos dos temas da cultura corporal. Nesse texto, defende-se que compreender o debate acadêmico sobre o corpo possibilita identificar as perspectivas filosóficas e sociológicas que podem aparecer no trato pedagógico sobre a cultura corporal.

O corpo vem sendo tratado por diversos autores da Educação Física e o debate vem se realizando em vários espaços acadêmicos, como no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que possui um Grupo de Trabalho Temático (GTT) específico sobre a temática, o GTT Corpo e Cultura. Esta entidade tem levantado informações a respeito da produção do conhecimento sobre o corpo (BAPTISTA et al., 2015), além de outros autores que vem se debruçando sobre esta temática, em suas pesquisas individuais e de grupos, o que tem sido evidenciado em uma série de produções.

Na atualidade, no campo acadêmico da Educação Física, os estudos sobre o corpo têm sido elaborados a partir do enfoque da história (HEROLD JR.; VAZ, 2015; MEURER; OLIVEIRA, 2016), da antropologia (GRANDO, 2014) e da sociologia (FERNANDES; BARBOSA, 2016; GRESPAN; GOELLNER, 2014). Estes autores dialogam com autores da tradição mundial que discutiram a questão do corpo. Ao menos desde a Antiguidade filósofos como Platão (1999), o medieval Santo Agostinho (2008), o iluminista Descartes (2005), chegando até os autores modernos mais atuais, como é o caso de Merleau-Ponty (2011), Foucault (2002), Le Breton (2010), Pirani (2014) apenas para citar alguns.

Esta rápida demonstração sobre a literatura relativa ao corpo como objeto, demonstra toda uma relação com a Filosofia e a Sociologia, uma vez que, este objeto pode ser trabalhado a partir de diferentes enfoques. Desse modo, o foco central deste texto é discutir, em dois momentos distintos e ainda que de maneira preliminar, as diferentes formas de se olhar para o corpo. No primeiro momento, será realizada uma breve revisão sobre o corpo do ponto de vista de suas concepções filosóficas. No segundo, vai localizá-lo do ponto de vista da Sociologia, a partir do diálogo do corpo com a Educação Física e as questões da saúde e da estética.

Este tema é relevante para a formação em educação física e para a intervenção profissional, porque contribui para a reflexão e análise da relação entre o corpo e as humanidades de maneira geral.

REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CORPO

Tratar as concepções de corpo é, de certa maneira, fazer um mergulho na Filosofia desde o período clássico. Desde este período, sobremaneira os filósofos, têm apresentado formas

distintas de pensar o corpo e de situá-lo em relação ao contexto de existência. Questões existenciais perduram, tais como, o que é um corpo? O que pode o corpo?

Desse modo, estamos aqui nos propondo a organizar uma série de reflexões sobre o tema, procurando pensar filosoficamente como o corpo é visto. Afinal, o corpo é um importante ponto de interseção entre a Educação Física escolar e outras disciplinas. Mas, antes de apresentar várias percepções do que é o corpo, partiremos de uma análise anterior: a diferença entre o organismo e o corpo.

Organismo – é a estrutura anátomo-fisiológica do ser humano;

Corpo – “Corpo humano vivo é o conjunto dos poderes de um existente tendo capacidade de avaliar e de se representar a si mesmo esses poderes, seus exercícios e seus limites” (CANGUILHEM, 2005, p. 41).

Para Canguilhem (2005) o corpo não é mero organismo, ou seja, apenas uma estrutura anátomo-fisiológica, mas, acima de tudo um “corpo humano vivo”, composto não apenas pelos aspectos mais sistêmicos, mas, acima de tudo, um conjunto de poderes e capacidades de avaliar e representar o ser humano nele mesmo. Isso implica em considerar os aspectos sociais para se discutir o corpo e não apenas o caráter biológico.

O que demonstramos neste caso é que o corpo, como um componente apenas biológico, é insuficiente para compreender a sua totalidade. Por isso, temos como foco Apresentá-lo pela compreensão dos autores clássicos da Filosofia e, por esta característica, tem mantido contribuições para pensar o corpo ainda na atualidade.

Um dos primeiros Filósofos que apresenta a ideia de corpo como um componente importante é Platão (427 – 347 a. C).

Os Filósofos, ao verem sua alma presa ao corpo e obrigados a apreciar as coisas por intermédio do corpo, como se fosse através de uma cerca ou prisão e não por ela mesma, ao que fazem com que a alma, acorrentada, ajude a apertar seus ferros, ao reconhecerem que a filosofia vem se aposar de sua alma nesse estado, consolam-na suavemente e trabalham em liberdade fazendo-a ver que os olhos do corpo estão repletos de ilusões, bem como seus ouvidos e todos os outros sentidos, e a advertem que não os utilize mais do que exige a necessidade [...] (PLATÃO, 1999, p. 149).

Na perspectiva de Platão, podemos identificar que o corpo apresenta algumas “características”. A primeira e mais relevante para é a compreensão de um corpo como uma cerca ou prisão, o qual mantém o corpo acorrentado a ferros que impedem a alma de se aproximar de sua felicidade absoluta: contemplar o mundo das ideias. Para este filósofo, a redução do sofrimento é possível pela filosofia. A liberdade plena é possível compreendendo as ilusões apresentadas pelos sentidos, cuja utilização não deve ser maior que o necessário.

Platão é um dos principais aportes filosóficos de um teólogo do período medieval: Santo Agostinho (354 – 430 d. C). Para este Santo católico, a alma é fundamental por uma série de coisas, entre as quais, ser responsável por vivificar o corpo humano. Diz este filósofo:

Contudo, [...] falarei apenas da humana, a única de que devemos cuidar, se cuidarmos de nós mesmos. Por isso, primeiramente, o que qualquer pessoa pode compreender: a alma humana dá vida a este corpo terreno e mortal com sua presença, dá-lhe unidade e o conserva na unidade, não lhe permite desagregar-se e diluir-se, faz com que o alimento se distribua de modo uniforme a todos os membros, fornece a cada um o que é seu, preserva sua harmonia e proporção, não somente quanto à beleza, mas também quanto ao crescimento e à procriação (SANTO AGOSTINHO, 2012, p. 339).

Na perspectiva de Santo Agostinho, a alma é o elemento responsável por dar vida ao corpo, preserva a harmonia e proporção. Santo Agostinho compreende o corpo como o elemento que liga o ser humano às coisas materiais, enquanto a alma liga o homem às coisas do espírito, portanto a Deus. Destarte, o pensamento apresentado por estes dois pensadores tende a apontar para uma cisão na relação entre corpo e alma e/ou corpo e mente, a qual é comentada por Zoboli (2012).

Esta compreensão de um ser humano cindido entre corpo e alma permanece ao longo da história alcançando os dias atuais, perpassando o pensamento e as concepções de outros autores como é o caso do iluminista Descartes (1596-1650). Para Descartes o corpo era a mais perfeita das máquinas, afinal, esta era uma máquina feita por Deus com maiores detalhes e capacidade de perfeição. Este autor comenta:

O que não parecerá de modo algum estranho a quem, sabendo quão diversos autômatos, ou máquinas móveis, a indús-

tria dos homens pode produzir, sem empregar nisso senão pouquíssimas peças, em comparação à grande multidão de ossos, músculos, nervos, artérias, veias e todas as outras partes existentes no corpo de cada animal, considerará esse **corpo como uma máquina** que tendo sido feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente melhor ordenada e contém movimentos mais admiráveis do que qualquer das que possam ser inventadas pelos homens (DESCARTES, 1973, p. 60. Grifo nosso).

Este corpo-máquina na concepção de Descartes tem atributos, formas e características totalmente distintas da alma. Esta por sua vez “[...] *é de uma natureza inteiramente independente do corpo e, por conseguinte, que não está de modo algum sujeita a morrer com ele; depois, como não se vêem outras causas que a destruam, somos naturalmente levados a julgar por isso que ela é imortal*” (DESCARTES, 1973, p. 62. Grifo nosso). Por este contexto, Descartes irá defender a supremacia da alma sobre o corpo, haja vista, poder “[...] inferir com isso que a alma, uma vez que é imortal, é mais importante do que o corpo, uma vez que este nada mais é do que uma máquina” (DESCARTES, 1973, p. 57).

Esta concepção de Descartes marca profundamente o pensamento ocidental, sobretudo, relativo à Educação Física, por alguns motivos. Primeiro, porque considerar o corpo uma máquina, permite tratá-lo como tal, sem identidade, sem sentimentos, sem subjetividade. Segundo, se é uma máquina ele pode ser aperfeiçoado por meio da alteração das condições orgânicas relacionadas aos contextos da aptidão física, da saúde e da estética.

É preciso retomar o corpo em sua dimensão ampliada, porque, estabelecendo alguns paralelos, a compreensão de corpo como uma máquina, não foge da compreensão de um organismo, quando lhe é dada alguma dimensão biológica. Por fim, se o corpo é uma máquina, qualquer um pode ser substituído e/ou descartado quando apresenta mau funcionamento, pois, é isso que se faz com equipamentos obsoletos ou estragados.

Outro autor que pode contribuir para a reflexão sobre a questão do corpo é Spinoza (1632-1677). Para este autor:

Quando certos corpos, de igual ou distinta magnitude, são compelidos pelos demais corpos de tal modo que se aplicam uns contra outros, ou então – se é que se movem com igual ou distinto grau de velocidade – de modo tal que comuniquem uns aos outros seus movimentos, segundo uma certa relação, diremos que estes corpos estão unidos entre si e que todos juntos compõem um só corpo, ou seja, um indivíduo que se distingue dos demais por meio da dita união de corpos (SPINOZA, 1998, p.133).

No contexto apresentado por Spinoza pode-se afirmar que:

Para Espinosa¹, a alma é a ideia do corpo e, num sentido muito geral, o corpo é o objeto da alma. Conforme a proposição 13 do livro 2: “O objeto da ideia que constitui a alma humana é um corpo, ou seja,

1 De acordo com a tradução o nome deste autor pode ser escrito com “E” (Espinosa) ou sem (Spinoza), a preferência neste texto é por Spinoza, mas, no caso de citações se manterá o original de acordo com a obra mencionada.

certo modo da Extensão existente em ato, e não outra coisa”. Esta é uma das mais célebres proposições de sua *Ética*, sobretudo pelo escólio em que Espinosa não apenas afirma a união alma-corpo (na contramão de Descartes), mas expõe o que entende por esta união. Não existe propriamente um problema da ligação alma-corpo para Espinosa (como existe para Descartes, que situou esta ligação na glândula pineal), porque alma e corpo não estão realmente separados (apenas mentalmente, isto é, só enquanto uma ideia na alma e que é uma ideia da alma), porque é da essência da alma, por ser atividade pensante, estar ligada ao seu objeto de pensamento, de estar ligada à vida de seu objeto, o corpo (TEIXEIRA, 2004, p. 47).

Para este filósofo holandês existe uma diferença na relação apresentada entre corpo e alma. Para Descartes corpo e alma estão separados, possuem existências e tratamentos distintos. Para Spinoza, o corpo e alma são um só, porquanto, não há para ele um problema na compreensão de união entre corpo e alma. Em Spinoza, corpo e alma se constituem como uma junção, pois, repetindo o autor, “[...] diremos que estes corpos estão unidos entre si e que todos juntos compõem um só corpo [...]” (SPINOZA, 1998, p.133).

Além das concepções racionalistas, o século XVII tem também alguns pensadores responsáveis por desenvolver reflexões sobre o corpo a partir da perspectiva empirista, um deles é John Locke (1632-1704), um dos principais defensores desta perspectiva na Grã-Bretanha.

Para Locke, o corpo e a alma são as duas partes de um mesmo ser (VALGAS, 2015). Este autor também tem como premissa o desenvolvimento corporal identificado com a máxima de Juvenal: “*Mens sana in corpore sano*”. Assim sendo, ele identifica a necessidade empírica de constituir um corpo com características que se manifestam como o caminho para a felicidade. Também diz o próprio Locke:

Reconheço que alguns homens têm uma constituição corporal e espiritual tão vigorosa e tão bem modelada pela natureza, que apenas necessitam do auxílio dos demais; desde seu berço são arrastados pela força de seu gênio natural a tudo o que é excelente, e por privilégio de sua feliz constituição são aptos para os empreendimentos admiráveis² (LOCKE, 1986, p. 31).

Em Locke, o contexto da compreensão de corpo demanda o contexto de sua criação natural, dada por sua constituição corporal, a qual se pode dar de maneira vigorosa e bem modelada. Um corpo bem constituído permitirá ao ser o desenvolvimento de empreitadas significativas.

Avançando no tempo e dando um salto do século XVII (com o racionalismo de Descartes e Spinoza e o empirismo de Locke) para o século XIX com Marx (1818-1883), iremos discutir e analisar a compreensão deste tema pela visão que rompe com a lógica metafísica de Santo Agostinho e dos iluministas do século XVII.

² Reconozco que algunos hombres tienen una constitución corporal y espiritual tan vigorosa y tan bien modelada por la naturaleza, que apenas necesitan del auxilio de los demás; desde su cuna son arrastrados por la fuerza de su genio natural a todo lo que es excelente, y por privilegio de su feliz constitución son aptos para las empresas admirables (Tradução Livre do Autor).

Para Marx existe a dimensão do corpo orgânico, físico o qual se constitui pelo corpo do ser humano com as suas próprias características físicas e por outro lado o corpo inorgânico.

A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento da sua atividade vital. **A natureza é o corpo inorgânico do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano.** O homem vive da natureza, ou também, **a natureza é o seu corpo**, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que **a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza** (MARX, 2002, p. 116, grifo nosso).

Tratar o corpo em suas dimensões orgânicas e inorgânicas é dialogar com a possibilidade de refletir a respeito do contexto geral da existência. Destarte, o corpo é material, a sua existência é datada, o corpo traz para si a materialidade estabelecida e determinada pela natureza, a fim de não morrer. A vida física e a natureza se interdependem. Sem a natureza o ser humano não vive, e sem a humanidade, a natureza perde o seu sentido, uma vez que ela deixa de ser objeto para a consciência humana.

Nesse processo, deve-se compreender que a natureza já foi tocada pela humanidade, por isso não faz sentido falar de uma natureza pura e ideal, haja vista, a sua inexistência. Toda a natureza já foi tocada pela humanidade a fim de que ela não morra. Dessa forma, o corpo, enquanto componente natural depende da própria natureza para existir.

Avançando um pouco mais para o século XX, o corpo é discutido por um importante filósofo francês, Merleau-Ponty (1908-1961). Para Merleau-Ponty, o corpo está na dimensão simbólica do ser, pois não há possibilidade de compreendê-lo pensando a partir do processo de cisão entre corpo e mente. Diz o autor:

[...] **se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo**, que ele é no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido **tenho consciência do mundo por meio de meu corpo** (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122, grifo nosso)

Em Merleau-Ponty, é importante reconhecer a existência da subjetividade que se constrói a partir do corpo, uma subjetividade construída na própria história de cada um, na perspectiva de uma relação estabelecida com o mundo. Daí vem a questão da constituição de um corpo próprio.

Vamos então considerá-lo operando na constituição de nosso corpo como objeto, já que este é um momento decisivo na gênese do mundo objetivo. Ver-se-á que o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará

o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 110).

Este corpo próprio se caracteriza pela identificação objetiva do sujeito, aquela constituição de um objeto que propicia a ligação entre corpo e ambiente, uma relação que se constituirá por meio do mundo percebido pelo sujeito. Porém, essa percepção do corpo pode ser mais bem desenvolvida por meio do corpo vivido. Afinal, é no corpo que expressamos a nossa existência, uma vez que, para Merleau-Ponty, somos corpo.

Outros autores que podem expressar o que significa o corpo no contexto do século XX e XXI são Foucault e Le Breton³. Foucault (1926-1984) trouxe para o debate com o corpo a questão do poder. Ele localiza o corpo no meio de uma microfísica do poder no qual o corpo tem que ser dócil e disciplinado. Para este autor,

[...] o corpo, como volume tridimensional de órgãos ligados por esquemas de dependência e de comunicação; a vida e a história dos indivíduos, como seqüência linear de fases, emaranhado de traços, conjunto de reativações virtuais, repetições cíclicas; os jogos de correlações neuropsicológicas como sistemas de projeções recíprocas e campo de causalidade circular (FOUCAULT, 1969, p. 48).

A história dos indivíduos está organizada por meio de diferentes relações de poder e de uma série de dispositivos que se caracterizam para realizar este controle como é o caso, do

³ Apesar de ser um sociólogo francês, Le Breton em algumas de suas obras, como as citadas neste texto tende a refletir sobre a concepção de corpo, por isso, a sua inserção neste momento.

trabalho, da educação – inclusive aqui da educação física –, da saúde, da sexualidade entre outros. Assim, podemos perceber que para Foucault o corpo é um processo de construção social, constituído, acima de tudo, pelas relações de poder ao qual é submetido. E este poder se estabelece pelo desprezo ao corpo.

Ao “desprezo do corpo” ocasião e lugar do pecado, pode-se acrescentar também a sua negação pura e simples enquanto realidade concreta: a alegorização do corpo, sublimado como imagem do “corpo da igreja” talvez não seja mais do que uma recusa do corpo real (SCHMITT, 1995, p. 147-8).

Este desprezo pelo corpo pode ser identificado em outros autores, como no texto de Adorno e Horkheimer (1985), quando comentam que o amor que os ginastas possuem pelo seu corpo é o mesmo tipo de sentimento que os caçadores têm pela caça.

Finalmente, do ponto de vista desta excursão pelo pensamento ocidental sobre o corpo, chegamos ao autor francês da atualidade: David Le Breton (nascido em 1953). Para este autor,

A primeira tarefa do sociólogo ou do antropólogo consiste em libertar-se do contencioso que faz do corpo um atributo da pessoa, um possuir, e não o lugar e o tempo indistinguível da identidade. Também é preciso lembrar do caráter constituído da pretensa “realidade objetiva” do corpo e as múltiplas significações que a ela se vinculam. O significante “corpo” é uma ficção; mas, ficção culturalmente eficiente e viva (se ela não estiver dissociada do ator e assim se este for visto como corporeidade da

mesma forma que a comunidade de sentido e valor que planejou o lugar, os constituintes, os desempenhos, os imaginários, de maneira mutante e contraditória de um lugar e tempo para outro das sociedades humanas) (LE BRETON, 2010, p. 32).

É interessante avaliar que a análise apresentada por este autor traz a ideia de um corpo como um significante cultural, ainda que seja uma ficção. Esta ficção de caráter cultural. Mas neste contexto cultural, o corpo desaparece de certa forma.

O “corpo” desaparece total e permanentemente na rede da simbólica social que o define e determina o conjunto das designações usuais nas diferentes situações da vida pessoal e coletiva. O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos, mesmo em suas manifestações aparentes de insurreição, quando provisoriamente uma ruptura se instala na transparência da relação física com o mundo do ator (dor, doença, comportamento não habitual, etc.) (LE BRETON, 2010, p. 32).

O que se pode refletir a partir desse autor é o fato de o dado natural do corpo, na própria perspectiva apresentada anteriormente por Canguilhem, é algo que não existe. Para Le Breton o corpo desaparece, embora não deixe de ser cultural, simbólico, porém, com a possibilidade de ser fictício, considerando que ele entende que em sentido natural o corpo não existe.

Associa-se a isso, a possibilidade de considerar que o corpo “natural” se mistura com novas tecnologias, como as órteses e as próteses fazendo deste corpo, um corpo híbrido. Este tema é tratado por autores como Lima (2007) e Zoboli et al. (2016).

No texto de Lima (2007) existe uma reflexão a respeito da criação dos corpos considerados híbridos, o *cyborg* (*cibernetic organism* ou organismo cibernético), como uma junção do corpo orgânico com a máquina. De acordo com Lima, Donna Haraway comenta que este tipo de corpo, provoca três abalos de fronteira (LIMA, 2007, p. 32-33):

1. Rompimento completo entre o humano e o animal por meio das linguagens, instrumentos, comportamentos e eventos mentais, entre outros;
2. O “vazamento” entre o animal-humano e a máquina. Até o fim do século XX as máquinas poderiam ser vistas como possuidoras de um espírito, após este período cria-se uma ambiguidade entre o natural e o artificial, entre mente e corpo, fazendo as máquinas se tornarem vivas de maneira assustadora;
3. Ligada com a segunda é o rompimento entre o físico e o não-físico, com a miniaturização de tecnologias que pode culminar nas nanotecnologias, por exemplo.

Ainda de acordo com Lima (2007, p. 33):

Para Haraway, a cultura *high-tech* contesta – de forma intrigante – esses dualismos que atravessam as tradições ocidentais: macho/fêmea, primitivo/civilizado, natureza/cultura, homem/máquina, agente/instrumento etc. Hoje não está claro onde termina o humano e onde começa a máquina (Grifo do autor).

O rompimento destas fronteiras se estabelece de uma forma que justifica a análise realizada por Le Breton, pois, deste modo, parece que na atualidade o corpo humano, natural, demarcado por diferenças biológicas realmente desapareceu. É o caso apresentado por Zoboli et al. (2016, p. 27) sobre o atleta Oscar Pistorius.

O corredor sul-africano Oscar Pistorius ficou conhecido no cenário esportivo mundial por não ter as duas pernas e usar próteses finas, feitas de fibras de carbono, para correr. Pistorius foi o primeiro corredor paraolímpico na história do atletismo a competir igualmente com corredores ditos “normais” em nível mundial. Esse feito ocorreu em 2011, em Daegu, na Coreia do Sul, quando esse paratleta conseguiu participar de um evento mundial de atletismo com atletas não deficientes, evento sob organização da Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF) e da Associação Sul-Coreana de Federações de Atletismo.

O caso de Pistorius é bastante interessante, não apenas pelo uso das próteses, pois, isso acontece com inúmeros paratletas. O que ele traz de diferente na perspectiva deste corpo híbrido é a superação na condição de uma natureza, de condições genéticas, biológicas, congênitas adquirindo uma condição de um corpo tecnológico, cultural, adquirido. Esta é uma reflexão interessante para a atualidade.

Todavia, na contramão desta lógica, alguns autores irão dizer a partir de uma perspectiva mais próxima da compreensão de Marx e de Adorno (1903-1969), que mesmo na junção com a máquina, este corpo é um corpo natural, uma vez que,

toda a natureza, inclusive o corpo, já foi tocada pelo homem por meio de diferentes processos de trabalho, alimentação, condições de saúde, padrões de estética e rendimento, medicamentos, cirurgias, entre outros.

A partir dessa última análise pode-se afirmar de acordo com Baptista (2013) que o corpo é a expressão material/espiritual do ser humano na natureza/cultura. Acima de tudo, o corpo é síntese de múltiplas determinações. Esta afirmativa se justifica pelo fato de o corpo trazer para si as diferentes determinações da vida humana como a cultura, a economia, a política, a religião, entre outras, sem deixar de lado a sua condição biológica.

Toda esta reflexão filosófica sobre como compreender, conceber e interpretar o corpo parece estar distante do contexto da prática da educação física. No entanto, podemos considerar alguns aspectos a serem pensados durante as aulas de Educação Física. Nem sempre será necessário estar dentro da sala de aula para se tratar deste tema. A discussão sobre como se concebe o corpo pode aparecer da própria situação de aula. O próprio trato pedagógico do/a professor/a ao longo do processo ensino-aprendizagem permite identificar a compreensão que ele tem sobre o corpo.

É possível começar por perguntar:

1. Professor/a, como você compreende o que é o corpo do seu aluno?
2. Qual das concepções que tratamos podem ser identificadas nas suas aulas?
3. Quando falamos em como você compreende o corpo, esta concepção é só teórica?
4. Como você organiza as suas aulas pensando no corpo dos seus alunos?

Vamos apresentar algumas situações que possibilitam identificar como a concepção de corpo do/a professor/a aparece na forma como ele estrutura e conduz as aulas de Educação Física. Cada uma delas representa uma forma de conceber, educar e lidar com o corpo. Assim, usaremos os quadros abaixo para ilustrar algumas situações didáticas que permitem fazer associação com determinadas concepções de corpo.

Situação nº 1

Tema da Aula de Educação Física: Esporte Coletivo com Bola.

Roteiro da aula:

O/A professor/a começa a aula fazendo uma série de exercícios para aprimorar o condicionamento físico dos alunos com corridas, exercícios localizados e outros.

Depois desta parte, o/a professor/a trabalha uma série de exercícios visando aprendizagem dos conteúdos técnicos e conclui a aula com um jogo. Depois, faz a chamada ou discute a importância da aptidão física para a saúde, pois, um corpo saudável é belo e feliz.

Compreensão de corpo apresentada: Aqui o corpo se aproxima das propostas de Descartes e Locke, pensando na dimensão do corpo máquina, do que ele compreende e percebe do ponto de vista objetivo e/ou empírico.

Tema da Aula de Educação Física: Ginástica

Roteiro da aula:

O/A professor/o começa a aula na quadra da escola explicando a história da ginástica de forma rápida. Em seguida, explica a maneira de fazer alguns exercícios com diferentes objetivos.

Depois, realiza uma sequência variada e pede para que os alunos montem uma pequena coreografia usando alguns dos exercícios demonstrados ou outros que eles eventualmente já conheçam.

Ao final da aula, dialoga-se com os alunos e pergunta-se o que eles identificaram ao realizar os diferentes tipos de exercícios, que diferenças percebem ao realizar os movimentos, ou seja, como compreendem a sua gestualidade, a sua corporeidade estando entre as pessoas que realizam estes movimentos, como andam, como eles perceberam o próprio corpo ao longo da aula e como eles pensam que as atividades poderiam servir de comunicação entre eles e os colegas, se as atividades foram prazerosas ou não e que outras possibilidades e tipos de ginástica fariam.

Compreensão de corpo apresentada: Aqui o corpo se aproxima da proposta de Merleau-Ponty, pensando na dimensão do corpo como expressão da subjetividade, como veículo de comunicação, do que ele compreende e percebe do ponto de vista subjetivo e da interação com os seus colegas.

Tema da Aula de Educação Física: Capoeira

Roteiro da aula:

O/A professor/a começa a aula fazendo uma série de comentários sobre a história do Brasil, os processos econômicos do país na época da Colônia e do Império apontando para o fato de os escravos serem a principal força de trabalho do período.

Fala das diferentes manifestações corporais como as danças e a capoeira. Em seguida trabalha com os alunos os movimentos da ginga e alguns golpes, terminando a aula com uma pequena roda.

Depois desta parte, o/a professor/a discute o contexto da capoeira, a relação com as demandas dos escravos e reflete sobre a possibilidade de pensar no corpo como força de trabalho e o nível de exploração que vivemos hoje. Assim, é possível discutir também as relações do corpo na sociedade atual e a relação com o consumo.

Compreensão de corpo apresentada: Aqui o corpo se aproxima das propostas de Marx, pensando na dimensão da sua historicidade e de como ele se relaciona com as condições materiais de outros períodos da história e da atualidade. Assim, é possível pôr o corpo no seu contexto social e nas relações da organização social da produção.

Tema da Aula de Educação Física: Jogos Cooperativos

Roteiro da aula:

O/A professor/a começa a aula fazendo uma comparação entre os jogos competitivos e os jogos cooperativos. Propõe uma análise a respeito dessas atividades e apresenta um jogo.

A proposta central deste jogo é fazer com que os alunos utilizem o apoio dos colegas para se locomover, considerando que eles têm que imobilizar um dos membros inferiores, tendo que se deslocar apenas usando “um dos membros dos colegas” ou construindo um implemento com materiais trazidos para a aula, como cabos de vassoura para fazer o deslocamento em duplas.

Depois desta parte, o/a professor/a discute a possibilidade de deslocamento entre os alunos, o uso de diferentes implementos, órteses e próteses, bem como, a necessidade de considerar as condições de outras pessoas que possuem características corporais diferenciadas.

Compreensão de corpo apresentada: Aqui o corpo se aproxima das propostas de Le Breton na compreensão de que não existe um corpo natural e que o mesmo pode se aproximar de um corpo híbrido, discutindo este hibridismo a partir da relação de um corpo com outros, bem como, a utilização de próteses e órteses no contexto do corpo.

As quatro situações apresentadas são referências para pensar sobre o corpo na escola. Quer queiramos ou não, o corpo na escola e nas aulas de Educação Física é sempre tratado para além da sua mera dimensão biológica, com já alertava Jocimar Daolio (2005).

Assim, vários estudos têm demonstrado que sempre houve uma busca de certo controle dos corpos em diferentes lugares e épocas como é o caso dos estudos de Milstein e Mendes (2013) na Argentina, de Beltrán (2013) na Colômbia, de Hasse (2009) em Portugal. Também Soares (2001), Daolio (2005) e Zoboli (2012) demonstram em momentos distintos e com diferentes olhares os processos de controle estabelecidos neste contexto no Brasil

Desse modo, é possível perceber que a escola tende a tratar o corpo a partir de teorias que pretendem realizar uma educação do corpo para o controle, ao invés de construir novas possibilidades, como a autonomia, a emancipação e a liberdade do corpo. Por isso, este texto apresentou as diferentes situações para se refletir sobre como lidar com a questão do corpo, embora, sociologicamente, tenhamos questões para refletir como a estética e a saúde na escola.

O CORPO NA SOCIEDADE: ESCOLA, SAÚDE E ESTÉTICA

Além da discussão que foi feita sobre o corpo que perpassa a análise na história da Filosofia, o corpo pode e deve ser compreendido no contexto das diferentes relações sociais, principalmente, se considerarmos a relevância da escola na sociedade.

Todavia, é importante relacionar o corpo na sociedade a dois temas que, embora sejam tratados de maneira um pouco mais rápidas aqui, devem ser referência para reflexão pedagógica, principalmente, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos: os temas sobre a saúde e a estética do corpo.

O debate sobre a saúde e a estética na Educação Física não é novo. Ele vem sendo elaborado na Educação Física desde o século XVIII pelo menos, como nos mostram os estudos de

Soares (2001) e de Carvalho (1995), que são hoje, dois clássicos a respeito da temática da saúde.

Do ponto de vista da discussão sobre a estética do corpo, provavelmente, os dois livros que podem ser referências são os de Soares (2005) e Goellner (2003). Cada um destes temas será brevemente tratado a seguir.

Algumas Reflexões sobre o Corpo e a Saúde na Educação Física.

Quando tratamos da relação sobre o corpo e a saúde a partir do contexto da Educação Física, podemos identificar uma série de questões centrais, por exemplo, o apresentado por Soares (2001) sobre o uso, no Brasil, dos métodos ginásticos europeus com a finalidade de garantir a saúde da população e a formação de um novo homem que era necessário ao processo produtivo do capitalismo.

Boa parte da literatura que dialoga com as ciências biológicas tem como referência a ideia de que as práticas de atividades físicas, exercícios e esportes são diretamente responsáveis pelo processo de promoção da saúde, como pode ser verificado em autores da literatura internacional como Cooper (1982), Paffenbarger (1970) e pela equipe de Blair (LEE et al., 2012), e no Brasil, sobremaneira o grupo do Centro de Estudos e Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELA-FISCS) coordenado por Matsudo (2000). Este autor sempre foi uma referência no debate sobre a importância da atividade física para a saúde. Além dele, outros autores têm feito esta defesa, como são os casos de Nahas (HOEFELMANN et al., 2015) e Guedes (2013), que contribuem para pensar a relação biológica dos exercícios físicos com a saúde. Estes últimos, de

acordo com Darido e Rangel (2005) constituíram a perspectiva pedagógica denominada Saúde Renovada para a Educação Física escolar.

Os estudos dos autores citados no parágrafo anterior trouxeram componentes importantes para nos ajudar avaliar os diferentes impactos do trabalho da Educação Física sobre os diferentes órgãos e sistemas orgânicos do ser humano, mesmo que em suas análises tendam a desconsiderar as influências das relações sociais para a promoção da saúde.

Para estes autores, de forma geral, a saúde é entendida como é proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS): pleno bem-estar físico, mental, social e espiritual e não apenas ausência de doenças ou enfermidades (GUEDES, 2000, p. 127). Desta forma, e complementando com informações de outros estudos (MATSUDO, 2000; HOEFELMANN et al., 2015), a prática de atividades físicas pode alterar a aptidão física e/ou as condições de saúde.

A partir desta linha de análise, o papel da Educação Física escolar é contribuir para que os alunos aprendam a realizar diferentes tipos de exercícios para garantir o nível de atividade física e saúde. O corpo, geralmente visto como uma máquina que tem um funcionamento perfeito deve alterar as suas condições de resistência aeróbia ($VO_{2máx.}$), força e resistência muscular localizada, flexibilidade, composição corporal (PUCCI et al., 2012), bem como em marcadores bioquímicos, como é o caso do colesterol HDL, LDL e triacilgliceróis (ROMERO et al., 2013). Nesta perspectiva existe uma relação direta entre a prática física e a saúde.

Por outro lado, existem autores que questionam relação restrita entre prática física e saúde (FERREIRA, 2001; DE-

VIDE, 2003). Consideram que há uma série de determinações sociais que apontam para a alteração das condições de saúde. Geralmente tendem a lidar com uma perspectiva ampliada de saúde. Segundo o relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida.

A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (BRASIL, 1986, p. 4).

Com esta definição – que precisa ser trabalhada na escola – é importante salientar que apesar de o exercício ter efeito no organismo, as determinações sociais interferem no processo saúde e doença. Desse modo, apesar da relevância da atividade física no sentido biológico, deve-se refletir sobre os benefícios das práticas corporais para que a saúde esteja associada ao acesso à educação, ao lazer, à liberdade e a outros direitos sociais fundamentais. Do ponto de vista sociológico não podemos deixar de refletir sobre a saúde do corpo, mas, não restringindo à questão biológica do processo.

Assim, pensamos que o corpo enquanto síntese de múltiplas determinações não pode ser compreendida estritamente no seu aspecto biológico. A condição de saúde plena depende dos outros fatores, os quais devem ser demonstrados pelo professor, embora, não se possa abrir mão daquilo que Marx chama de corpo orgânico.

Outro tema que deve ser tratado na escola é o da estética do corpo.

Estética do corpo: dos conceitos filosóficos à empiria da Indústria Cultural.

Discutir a dimensão estética é bastante complicado, considerando que este é um debate filosófico de fôlego. Vários autores já se debruçaram sobre este tema, o que é demonstrado com clareza por Eagleton (1993). Diversos autores como Kant, Schiller, Hegel, Adorno se debruçaram sobre este tema e trouxeram contribuições significativas para pensar a questão do corpo.

Segundo Eagleton (1993), o debate sobre a estética começou com a questão do corpo e podem ser percebidas diversas formas de se compreender o conceito apresentado. De qualquer maneira, a estética atende a uma relação de condição de sublimidade dos sentidos. De acordo com Eagleton (1993), Marx entende a estética como algo que sublima todos os sentidos humanos, porquanto, preenche as diferentes capacidades de percepção da vida humana, todavia, a beleza só é possível à burguesia como ele comenta nos Manuscritos Econômicos Filosóficos. O trabalhador produz tudo o que é bom para o patrão, a beleza, a riqueza, a fartura, e para ele resta apenas a feiura, a pobreza e a miséria (MARX, 2002).

Do ponto de vista da Educação Física, alguns autores têm defendido este modelo de estética defendido dentro da lógica das relações sociais, inclusive como forma de aprimorar as condições de saúde, gerando uma aproximação entre a ideia de estética e de saúde, já que a composição corporal apresentada por um corpo magro, por exemplo, é considerado o ideal para a saúde (BRANCO et al., 2015; COLEDAM et al., 2016).

De acordo com Hasse (2009) e Baptista (2013) o padrão de corpo prevalente na sociedade é do homem branco, jovem, de classe média, heterossexual, magro e forte. As mulheres, ainda que não sejam o ponto de referência devem obedecer aos demais critérios estabelecidos. Este aspecto tem causado uma série de problemas do ponto de vista do padrão corporal e da autoimagem, sobretudo, de crianças e adolescentes.

A construção de um ideal de corpo é demonstrada em uma série de estudos como o de Baptista, Araújo e Brito (2009); Pimentel e Baptista (2014). Estes estudos demonstram as influências da Indústria Cultural na disseminação deste modelo de corpo considerado perfeito do ponto de vista da estética e da saúde. Uma das evidências está posta no texto de Serra e Santos (2003) que vai demonstrar a influência da mídia no significado da obesidade como um problema de saúde e de caráter antiestético.

A questão central é que o modelo de corpo considerado belo apresenta alguns problemas do ponto de vista da sociedade brasileira principalmente. O primeiro, diz respeito à ideia de um modelo de corpo belo que se contrapõe ao modelo de corpo do brasileiro, constituído por brancos, negros e índios. Esta mistura acaba por alterar as características da população que se mantém distante do modelo citado anteriormente.

Em segundo lugar, as nossas condições climáticas, de alimentação e de cultura corporal não se preocupa necessariamente com o padrão de corpo apresentado como adequado, inclusive devido à sua arbitrariedade. Terceiro a compreensão de que o corpo deve ser magro tem provocado o desenvolvimento de uma série de transtornos de imagem corporal como a anorexia, ortorexia e bulimia (LIMA, 2013) constituindo-se uma cultura com tendência à indução da anorexia, como comentam Ramos; Pereira Neto e Bagrichevsky (2011).

Por outro lado, a busca pelo corpo forte tem trazido o processo reverso da anorexia, compreendida como vigorexia. Na vigorexia existe uma tendência a se procurar ficar forte a qualquer custo, seja com treinamento pesado, com dietas específicas, com uso de suplementos e, se for o caso, inclusive de esteroides anabolizantes, como demonstra Lima, Moraes e Kirsten (2010).

Toda esta problemática é de fundamental importância para a reflexão pedagógica da Educação Física em todos os níveis escolares. A anorexia, por exemplo, tem começado cada vez mais cedo principalmente nas meninas e a vigorexia e o uso de esteroides anabolizantes tem sido frequente entre adolescentes. Destarte, o debate sobre estas questões são fundamentais em todos os níveis de ensino, seja na educação básica (infantil, fundamental e médio), seja na educação de jovens e adultos (EJA). Para este último nível de ensino (EJA), o estudo de Araújo (2015), demonstra como esta população identifica as diferentes compreensões a respeito do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este breve texto sobre a questão filosófica e sociológica, partindo do debate sobre o corpo, deve-se destacar alguns pontos centrais. O primeiro de que as diversas concepções de corpo apresentadas no diálogo com a Filosofia expressam distintas formas de concebê-lo, de pensar o que é a vida, a realidade, o ser humano e o mundo. Por mais, que tenhamos as nossas próprias convicções sobre como compreendê-lo, o corpo ganha materialidade em certos contextos culturais, históricos, econômicos, políticos e religiosos. De qualquer forma, os alunos de todos os níveis de ensino devem compreender as diferentes concepções, pois, os mesmos podem, ao menos, identificar as suas referências.

Do ponto de vista sociológico, o corpo merece atenção. A maneira como tradicionalmente a Educação Física tem tratado a saúde e a estética pode contribuir para uma série de prejuízos para os educandos. Pensar que a saúde do corpo se resume à prática de atividades físicas e boa alimentação é reduzir os diferentes fatores do processo saúde-doença ao aspecto biológico.

Por outro lado, a estética é agravada pela possibilidade de *bullying* com as pessoas que não apresentam o padrão de corpo considerado ideal. Ademais, as pessoas podem usar recursos que ultrapassam as práticas corporais e alimentação e apelar para cirurgias desnecessárias, dietas muito restritivas que estão relacionadas com a anorexia, ou o uso de esteroides anabólicos para o ganho de massa muscular, muito comum na vigorexia. Estes transtornos (anorexia, bulimia e vigorexia) podem levar as pessoas à morte, fato que deve ser discutido com muita seriedade nas aulas.

Enfim, são imensas as possibilidades de trabalho com o corpo e sobre o corpo na Educação Física escolar. As aulas so-

bre este tema têm que ser pensadas não só do ponto de vista teórico, como prático, afinal, esta é a disciplina escolar responsável pelo desenvolvimento do saber sobre a corporalidade e a cultura corporal.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo teve como foco central compreender o corpo em seu diálogo com a filosofia e a sociologia. Apesar de que podem existir muitos enfoques distintos e diversas as possibilidades, aqui foi apresentada a questão filosófica sobre as concepções de corpo a partir de alguns autores clássicos na literatura mundial e nacional, de diferentes períodos. Por outro lado, tratou-se de refletir um pouco sobre a sociologia do corpo por meio de dois pontos centrais na educação física: a saúde e a estética. Nesta perspectiva deve-se destacar que a saúde não é um elemento meramente biológico, mas que depende de condições sociais, assim como, a estética está submetida a diferentes contextos históricos, havendo, contudo a necessidade de romper com a tradição de um modelo ideal único.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Como se estabelece a compreensão sobre o modelo de corpo entre autores da antiguidade clássica?
2. Qual é a compreensão de corpo dada por Marx?
3. É possível pensar aproximações entre os pensamentos de Merleau-Ponty, Foucault e Le Breton? Justifique.
4. Quem são os autores que apresentam debates clássicos sobre a relação entre a atividade física e a saúde no mundo? Quais são as ideias principais?

5. Quais autores fazem a relação entre atividade física e saúde no Brasil? Qual é a perspectiva pedagógica de educação física que eles apresentam?
6. Como podemos pensar o que é saúde em uma perspectiva ampliada? Como se dá a relação com as práticas corporais neste contexto?
7. Como a estética pode ser compreendida conceitualmente?
8. Qual é o padrão de corpo ideal e como ele é disseminado pela mídia?
9. Por que trabalhar o debate sobre o modelo de corpo nas aulas de educação física escolar?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

CARVALHO, Y. M. **O “Mito” da Atividade Física e Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 25-71.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la Educación**. Traducción La Lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Ediciones Akal, 1986.

MARX, K. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PLATÃO. **Fédon ou da alma**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 115-190.

PUCCI, G. C. M. F.; RECHI, C. R.; FERMINO, R. C.; REIS, R. S. Association between physical activity and quality of life in adults. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 1-12, 2012.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SANTO AGOSTINHO. **Patrística**: contra os Acadêmicos, a ordem, a grandeza da alma, o mestre. Trad. Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2012.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no corpo**. 3. ed. Campinas Autores Associados, 2005.

SPINOZA, B. **Ética**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

ZOBOLI, F. **Cisão corpo mente: espelhos e reflexos na práxis da educação física**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARAÚJO, R. V. **A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do PROEJA-FIC**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BAPTISTA, T. J. R. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BAPTISTA, T. J. R. et al. A produção sobre corpo e cultura: um olhar sobre a produção no CBCE de 2007 a 2013. In: RECHIA, S. et al.

Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015, p. 419-438.

BAPTISTA, T. J. R.; ARAUJO, D. R.; BRITO, J. C. Belíssima ou Beleza Pura: Novela e Modelo de Beleza Feminina. **Revista Estudos**, v. 36, n. 9/10, p.1073-89, 2009. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/viewFile/1175/818>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

BELTRÁN, C. X. H. Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. **Revista Iberoamericana de Educación: El cuerpo en la escuela**, Madrid/Buenos Aires, n. 62, p. 69-88, 2013.

BRANCO, J. C.; JANSEN, K.; SOBRINHO, J. T.; CARRAPATOSO, S. C.; SPESSATO, B.; CARVALHO, J.; MOTA, J.; SILVA, R. A. Benefícios físicos e redução de sintomas depressivos em idosos: resultados do Programa Nacional de Caminhada Português. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 3, p. 789-795, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015203.09882014>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final da 8ª conferência Nacional de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

CANGUILHEM, G. **Escritos sobre Medicina.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CARVALHO, Y. M. **O “Mito” da Atividade Física e Saúde.** São Paulo: Hucitec, 1995.

COLEDAM, D. H. C.; FERRAIOL, P. F.; SANTOS, J. W.; OLIVEIRA, A. R. Fatores associados à aptidão cardiorrespiratória de escolares. **Rev Bras Med Esporte**, v. 22, n. 1, p. 21-26, 2016.

COOPER, K. N. **The Aerobics Program for Total Well-Being.** Bantam Books: Toronto, New York, London, Sydney, Aucland, 1982.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, pp. 25-71.

DEVIDE, F. P. Educação física escolar como via de educação para a saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs.). **A Saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003, p. 137-150, v. 1.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

FERNANDES, L.; BARBOSA, R. A construção social dos corpos periféricos. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 1, p.70-82, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902016146173>.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e Saúde na Educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, 2001. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/411>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GRANDO, B. S. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Arquivos em Movimento**, v. 10, p. 138-154, 2014.

GRESPLAN, C. L.; GOELLNER, S. V. Fallon fox: um corpo queer no octógono. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1265-1282, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46216>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

GUEDES, D. P. Abordagens quanto às relações atividade física, aptidão física e saúde. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio**, Piracicaba, UNIMEP, 2000, p. 123-35.

GUEDES, D. P. Procedimentos clínicos utilizados para análise da composição corporal. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 15, n. 1, p. 113-129, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2013v15n1p113>.

HASSE, M. Branca, limpa e alinhada: a ressignificação da natureza no processo de transformação do corpo feminino (1938-1972). In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2009, p.53-73.

HEROLD JUNIOR, C.; VAZ, A. F. Educação corporal, escotismo e militarismo (1908-1941). **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1011-1023, 2015. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53323>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

HOEFELMANN, L. P.; SILVA, K. S.; LOPES, A. D.; CABRAL, L. G. A.; BERTUOL, C.; BANDEIRA, A. S.; NAHAS, M. V. Association between unhealthy behavior and sleep quality and duration in adolescents. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 17, n. 3, p. 318-327, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2015v17n3p318>.

LE BRETON, D. A **Sociologia do Corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEE, I.-M.; SHIROMA E. J, LOBELO F; PUSKA, P; BLAIR, S. N.; KATZMARZYK, P. T. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. **The Lancet**, v. 380, p. 219-29, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61031-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9).

LIMA, H. L. A. Corpo cyborg e o dispositivo das novas tecnologias. In: COUTO, E. S.; GOELLNER, S. V. **Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007, p. 25-39.

LIMA, L. D.; MORAES, C. M. B.; KIRSTEN, V. R. Dismorfia Muscular e o Uso de Suplementos Ergogênicos em Desportistas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 16, n. 6, p. 427-430, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86922010000600006>.

LIMA, M. S. As sílfides modernas da estética da barbie à anorexia da bailarina clássica. **Moringa: artes do espetáculo**, v. 4 n. 1, p. 139-156, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/16131>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la Educación**. Traducción La Lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Ediciones Akal, S. A. 1986.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MATSUDO, V. K. R. Esporte, lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio**. Piracicaba, UNIMEP, 2000, p. 63-71.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MEURER, S. S.; OLIVEIRA, M. A. T. A. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 225-247, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216412>.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. Cuerpo y escuela. dimensiones de la política. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 62, p. 143-162, 2013. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie62a08.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

PAFFENBARGER R. S.; LAUGHLIN, M. E, GIMA, A. S, BLACK, R. A. Work activity of longshoremen as related to death from coronary heart disease and stroke. **New England Journal of Medicine**, v. 282, n. 20, p. 1109-1114, 1970. Doi: 10.1056/NEJM197005142822001.

PIMENTEL, R. C.; BAPTISTA, T. J. R. Modelos de saúde e estética: uma análise das capas da revista Playboy brasileira em 2012. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 55-68, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3258>.

PIRANI, B. M. **Beyond the skin: the boundaries between bodies and technologies in an unequal world**. New Castle – UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

PLATÃO. **Fédon ou da alma**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 115-190.

RAMOS, J. S.; PEREIRA NETO, A. F.; BAGRICHEVSKY, M. Cultura Identitária pró-anorexia: características de um estilo de vida em uma comunidade virtual. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 37, p. 447-60, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000018>.

ROMERO, A.; MEDEIROS, M. J.; BORGES, C. A.; ROMERO, S. C. S.; SLATER, B. Associação entre atividade física e marcadores bioquímicos de risco para doença cardiovascular em adolescentes de escolas públicas de Piracicaba. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 18, n. 5, p. 614-622, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.v.18n5p614>.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SANTO AGOSTINHO. **Patrística: contra os Acadêmicos, a ordem, a grandeza da alma, o mestre**. Trad. Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2012.

SCHMITT, J. C. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, D. B. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 141-162.

SERRA, G. M. A.; SANTOS, E. M. Saúde e mídia na construção da obesidade e do corpo perfeito. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 3, p. 691-701, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000300004>.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no corpo**. 3. ed. Campinas Autores Associados, 2005.

SPINOZA, B. *Ética*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

TEIXEIRA, R. R. A grande saúde: uma introdução à medicina do corpo sem órgãos. **Interface**, v. 8, n. 14, p. 35-72, 2004. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832004000100004>

VALGAS, A. F. Educação do corpo em John Locke: princípios adaptativos para a educação do homem bom e útil. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIX, Congresso Internacional de Ciências do Esporte, VI: Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte, Vitória – ES, 08 a 13 set. 2015. **Anais...** Vitória: CBCE, 2015, p.1-14. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6921/3865>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

ZOBOLI, F. **Cisão corpo mente: espelhos e reflexos na práxis da educação física**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

ZOBOLI, F.; MEZZAROBA, C.; QUARANTA, A. M.; CORREIA, E. S. O corpo híbrido: análise midiática da participação do atleta Oscar Pistorius no Mundial de Atletismo de 2011. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 26-33, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.12.004>.

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS VALORES HUMANOS: COMBATENDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E A HOMOFOBIA DENTRO DA ESCOLA

Luana Caetano de Medeiros Lima
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que a sociedade brasileira reúne diferentes culturas, tendo sua construção desde sua colonização, assim, podemos afirmar que a mesma é multicultural. O termo multiculturalismo surge para enaltecer a presença significativa de várias etnias e culturas das sociedades, onde as diferenças estão enraizadas e que se propagam de geração para geração, propiciando assim, uma riqueza significativa e inesgotável.

A escola é um espaço formal de educação que apresenta como finalidade disseminar o conhecimento em todos os âmbitos, aos que assim o desejar. Esse ambiente é composto por uma diversidade abundante, com relação a desejos, sonhos, experiências, cultura, religião, sexualidade, dentre outros e por isso multicultural. Assim, percebemos que a escola é um espaço ideal para trabalhar a diversidade e a prática de valores humanos.

Atualmente, percebemos que a prática dos valores humanos está deixando de ser desenvolvidas em alguns lares, passando a ser prioridade dentro das escolas, o que dificulta a rotina escolar, pois em muitas, a convivências está bem desafiadora.

Mas será que as graduações ensinam os futuros profissionais a desenvolverem atividades ou até mesmo projetos interdisciplinares que potencializem essa prática? Para este estudo enfatizamos o RESPEITO acima de tudo, pois através de sua utilização é que conseguiremos entender as reais necessidades de cada componente da comunidade escolar e promoveremos um clima harmonioso e favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, muitas escolas acreditam ser uma tarefa árdua e bem desafiadora, desenvolverem ações ou até mesmo projetos que potencializem ou enalteçam o RESPEITO à riqueza existente nas diferenças em seu público alvo, sem que haja algum tipo de discriminação ou exclusão. Não acreditamos que não seja impossível, mas sim desafiador. E quem não se motiva diante de uma situação desafiadora?

O SER diferente incomoda a muitos e é onde tal conflito pode ser concretizado, pois a rotina escolar possibilita a convivência e em muitos casos as trocas de experiências entre todos que compõem a comunidade escolar: familiares, discentes, docentes, funcionários e núcleo gestor. Identificar a problemática que fundamenta todas as práticas discriminatória e preconceituosa é a forma fidedigna para combater práticas repugnantes que possam surgir no contexto escolar, como: a desigualdade de gênero, o preconceito e a homofobia.

Por muitos anos a sociedade impõe o que as pessoas devem ou não discutir, principalmente se a discussão for sobre temas polêmicos, com relação a: política, religião e orientação sexual. E por que tais temas não podem ou não devem ser discutidos nas aulas de educação física, se são temas que interferem diretamente nas atitudes dos alunos dentro da escola?

Muitos professores de educação física ainda insistem em tentar separar os temas abordados na teoria, dos que são utilizados na prática. O difícil é entender que para que a PRÁXIS educativa ocorra de forma fidedigna, durante as aulas, faz-se necessário estudar, pesquisar e até mesmo inovar em seus planejamentos anuais. Mas tudo isso dá TRABALHO e muitos preferem desenvolver atividades já prontas, que não requer tanto esforço. Não adianta nada realizarmos ações grandiosas, pois a simplicidade de algumas atitudes pode ser bem mais significativa no processo educativo. O desejo idealiza um sonho, mas o sonho só se concretiza com atitudes reais e bem planejadas.

Pensando nisso, acreditamos que todos nós professores de educação física, que somos, devemos sempre buscar assuntos que não temos conhecimento, principalmente os que estão sendo discutidos na sociedade, para refletirmos dentro das aulas. Quando não sabemos de um assunto promovemos a motivação, o desejo em adquirir o conhecimento até então desconhecido, mas quando decidimos em continuar só com os conceitos que já sabemos, o conformismo pode fundamentar nossas práticas e as aulas passam a ser pouco atrativa, pois não instigamos em nós mesmo e nem em nossos alunos a curiosidade, fator crucial na busca pelo conhecimento. De acordo com Antunes (2014, p. 13):

De todo modo, gosto muito mais do que não sei do que de tudo que sei. Porque o que não sei é desafio, é aventura, é caminhada, é busca, é esperança, é descoberta, me faz acordar de manhã com vontade. E as coisas que eu sei são sedimentos acumulados (ANTUNES, 2014, p. 13).

Portanto, a Educação Física que acreditamos centra olhares em ações inovadoras e que requer dedicação e planejamento em suas ações teóricas e práticas. O professor precisa sempre inovar em suas aulas, superando assim todos os obstáculos que possa aparecer na rotina escolar, como por exemplo: alunos desmotivados, pais retrógrados, colegas professores acomodados, a falta de apoio do núcleo gestor da escola, dentre outros. Precisa entender também que temos um compromisso de educar e não deve só se limitar aos conteúdos que são estabelecidos por diretrizes impostas. Tais documentos nortearão nosso caminho, mas o professor tem que ser sensível aos aspectos sociais, que muitas vezes fundamentam ou até mesmo justificam atitudes regadas de preconceitos.

Admitir e entender que todos somos preconceituosos, pois as atitudes e falas intensificam os conceitos formados ao longo da existência, é crucial para que realmente haja uma mudança, de dentro para fora. Caso isso não aconteça, fica difícil discutir sobre temas em que já temos uma opinião formada e irredutível sobre o assunto. Entendemos que a falta de discussão sobre o tema promove a alienação e pode resultar em atitudes fatais, por exemplo, a homofobia, onde a ignorância prevalece sobre a prática da empatia.

Na verdade, é preciso vencer os tabus que fomentaram ao longo tempo a educação, a formação dos professores e dos próprios pais. Para isso, faz-se necessário a criação de ações pedagógicas que informe e forme a todos, para que juntos encontremos meios para lidarem com assuntos até então temerosos. A necessidade em desenvolver um estudo que permita de forma lúdica abordar um dos temas sociais relevantes, denominados de transversais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 41), pertinentes às práticas corporais

presentes nos conteúdos das aulas de Educação Física, norteou nossos estudos.

Assim, encontramos nas aulas de Educação Física o aliado possível para iniciarmos tais discussões. Centramos olhares, primeiramente, para os conceitos que estão presentes diariamente nas práticas corporais, como: sexo, gênero, orientação sexual e identidade sexual. Bortolini, numa palestra em 2014, tenta definir de forma clara e coerente os termos: SEXO, GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL e IDENTIDADE SEXUAL.

Mostramos agora uma reflexão pertinente que precisa ser compreendida sobre o temo: Heteronormatividade, que é termo “novo” para muitos e imposta em sociedades que acreditam que ser heterossexual é o correto, aceitável. Excluindo todo ou qualquer tipo de manifestação que demonstre a homoafetividade. *“Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual.”*(LOURO, 2009. p.90).

Acreditamos que as Instituições de ensino formal, é o local apropriado para fomentar discussões e reflexões, onde os alunos podem colocar em prática sua criticidade, em curto prazo, e a prática de valores humanos, em longo prazo, pois os mesmos acabam confrontando seus pensamentos com os dos colegas, entendendo um pouco mais sobre os aspectos relevantes aos temas transversais. Perceber a relevância de tal momento, aos discentes, é entender que necessitamos de metodologias diferenciadas e atrativas no combate a pensamentos retrógrados, como a homofobia, por exemplo.

A prática de valores humanos está sendo esquecidas, não só nas escolas, mas em nossa sociedade como toda. Por isso, sabemos que os alunos são reflexos dessa sociedade e reproduzem atitudes repugnantes, principalmente, dentro da escola.

Perceber a relevância de tal momento, aos discentes, é entender que necessitamos de metodologias diferenciadas e atrativas ou até mesmo inovadoras, no combate a pensamentos e atitudes condenáveis, como a falta de respeito ao outro. Desejamos com o estudo discutir, identificar e combater atitudes homofóbicas e as desigualdades de gênero, através de atividades lúdicas que desenvolvem a prática de valores humanos, tendo como mediadores: professores de Educação Física.

A declaração de Berlim, de 2013, na conferência mundial da UNESCO de Ministros de Esporte, ressalta a necessidade da Educação Física, proporcionar a todos: habilidades, capacidade, atitudes, valores, conhecimento e compreensão para uma contribuição relevante ao longo de sua existência. Só através de uma ressignificação do papel que a Educação Física deve assumir nos tempos de hoje é que conseguiremos alcançar uma Educação Física de Qualidade (EDQ).

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS VALORES HUMANOS NA ESCOLA

Quando ouvimos falar das aulas de Educação Física logo nos remetemos ao nosso tempo de escola onde as aulas práticas eram a realidade, ora sendo esporte, ora sendo exercícios físicos exaustivos ou práticas excludentes que privilegiavam uma pequena minoria de alunos bem habilitados. E os demais alunos? Sentados nas arquibancadas, esperando que o tempo seja encerrado, mas para os primeiros citados, se pudessem passavam o dia inteiro praticando as atividades propostas.

Mas a sociedade evolui com o passar dos anos e desperta novos interesses e situações e algumas práticas devem ser substituídas para atender, de forma eficiente, aos anseios de todos da turma. Aulas teóricas são incorporadas e passa a não ser

mais no contra turno. Agora temos como promover a PRÁTICA educativa, pois a união promove entendermos ainda mais a teoria em sua forma prática, o que facilita a assimilação do conteúdo proposto. Não é uma tarefa fácil, mas é possível.

Quando somos instigados a desenvolver um projeto que enfatizem as práticas de valores humanos, muitos podem dizer que não faz parte dos conteúdos ligados a Educação Física. Engana-se o profissional que assim pensar, pois os problemas sociais estão interligados com as atitudes desenvolvidas dentro das salas de aulas e até mesmo na escola. São os conhecidos e por muitos repudiados Temas Transversais, que possibilitam unir os conteúdos pertinentes a Educação Física com temas que estão presentes na sociedade, e que de certa forma necessita ser discutidos por todos que estão inseridos no contexto educacional, podemos citar: meio ambiente; pluralidade cultural; ética; trabalho e consumo; orientação sexual e saúde. E por que repudiados? Pois muitos professores, principalmente os mais experientes, não conseguem fazer uma conexão com os conteúdos aprendidos durante seu curso de graduação, para muitos ou professor aborda os temas transversais ou os conteúdos, como esporte, dança, jogo, lutas, dentre outros.

Mediante a tantas dificuldades, eis que surge o livro Educação Física e Temas Transversais na escola, onde a autora Dairido, em 2012, mostra que é possível essa união e é só acrescentar uma boa dosagem de criatividade, vontade de buscar o “novo” e sensibilidade, para entender os desejos dos alunos, é que construiremos uma Educação Física de Qualidade é o que a UNESCO enfatiza, sobre a responsabilidade que as Instituições devem assumir, para que tudo isso saia do papel e seja realizado na prática.

Em uma escola que necessitava que os professores realizassem discussões a respeito dos valores humanos foi nas aulas de Educação Física que o mesmo tomou uma proporção significativa dentro da escola. Em 2015, uma professora de Educação Física, da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, numa escola de Maracanaú, desejava desenvolver um projeto que trabalhassem os valores humanos com suas turmas e no lugar de dividir a sala em grupos para apresentações de seminários para eles mesmos, resolveu dividir os alunos por valores e cada dia uma equipe, seja na hora da entrada, no intervalo ou na saída dos alunos de toda escola, nos três turnos, as equipes deveriam chamar atenção de seus colegas, mesmos desconhecidos, para entender e descobrir qual o valor que lhe foi atribuído. As notas dos alunos estariam de acordo com a criatividade e com a quantidade de pessoas que eles conseguissem chamar a atenção para seu espaço, já que várias equipes, com o mesmo tema, estavam realizando sua prática no mesmo momento. A atividade foi um sucesso e muitos que não participaram tiveram o desejo de fazer parte, contribuindo de alguma forma. E muitos dos professores, funcionários, núcleo gestor gostaram da atividade e participaram das atividades propostas pelos alunos, já que possibilitou algo diferente e significativo na rotina escolar. Assim, a professora conseguiu superar os objetivos previamente estabelecidos, pois alguns temas pertinentes e bem polêmicos foram sendo disseminados, propícios a discussões como foi o caso do respeito à orientação sexual de cada um. Constatamos assim, que a escola é um dos melhores local para disseminarmos a prática dos valores humanos.

Diante desta premissa, como está presente nas Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ), para UNESCO (2015), salienta a construção de uma Educação Física que pro-

mova práticas corporais iguais a todos os alunos, sem distinção de sexo, raça, religião, política ou até mesmo sobre a orientação sexual de cada indivíduo. Defendemos juntamente com a UNESCO, uma aula centrada na IGUALDADE entre os sexos e não a separação por tipos de habilidades determinada para ser responsabilidades de homens e outras das mulheres. O que deve separar são os desejos e sonhos e não a modalidade esportiva que a sociedade impôs ao longo de sua construção. Por exemplo, que futebol é coisa de menino e voleibol é coisa de menina. Enfatizamos assim, a necessidade de planejarmos aulas que contemplem principalmente o respeito à diversidade, às individualidades e os limites de cada um, buscando sempre sua superação e não eliminação. As práticas discriminatórias e preconceituosas também devem ser um ponto de partida a todos que almejam uma Educação Física de Qualidade, que não vejam o CORPO isoladamente, mas sim, um corpo repleto de influências sociais, que refletem diretamente nas atitudes e ações de cada aluno. Acreditamos que não seja uma tarefa fácil, mas bem possível de ocorrer caso assumimos um compromisso de quebrar certos paradigmas construídos ao longo dos anos e que insistem em separar as pessoas por suas escolhas e não por suas atitudes desrespeitosas.

SEXO, GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE SEXUAL: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Sabemos que vivemos numa sociedade dividida por vários segmentos. E os mesmos são influenciados por normas que ditam como os corpos devem agir, vestir e até mesmo pensar. Mas que sociedade é esta que se diz tão democrática, mas que na verdade proporciona o isolamento social dos que se auto afirmam como DIFERENTES?

Refletir sobre esta questão nos leva a visualizar principalmente as questões pertinentes ao contexto formal de educação: a escola. Local onde a diversidade faz-se presente e possibilita as disseminações de práticas educativas positivas ou traumáticas para todos os envolvidos, comunidade, escola e os discentes.

Mediante a necessidade que os alunos têm, pois pedem para que os docentes falem sobre o assunto, e a falta de domínio que os professores alegam de não possuírem com relação aos temas pertinentes a questão de gênero e orientação sexual nos motivaram a escrita deste estudo. Quando o núcleo gestor deseja iniciar ações ligadas à sexualidade, lembram logo dos professores de ciências ou de biologia, pois estudam sobre o corpo humano, mas muitos vinculam só a parte biológica e acaba esquecendo-se de fazer referências às influências positivas ou até mesmo negativas que o corpo recebe quando está inserido numa sociedade com inúmeras diversidades.

A desigualdade de gênero é um exemplo que permeia em todos os espaços que promovem algum tipo de relação, seja de cunho profissional ou até mesmo pessoal (amigos e familiares). Mas para entendermos melhor este termo faz-se necessário, inicialmente, conhecermos outros conceitos. Segundo Alexandre Bortolini, em 2014, enfatiza que o SEXO: relaciona-se com o biológico e físico (masculino e feminino); O GÊNERO: é uma construção social e relaciona-se com a orientação sexual (masculino e feminino); Já a ORIENTAÇÃO SEXUAL: refere-se ao meu desejo e está ligado diretamente com o (heterossexual, homossexual e bissexual); E com relação a IDENTIDADE SEXUAL: é a identidade socialmente construída, que faz sentido no contexto cultural, construída numa relação e relaciona-se com a identidade que se assume diante da sociedade. Por exemplo: não podemos afirmar que existiam gay na Grécia Antiga.

A maioria dos professores desconhecem as diferenças que fomentam tais conceitos e acabam fazendo referência como se tudo fosse sinônimo. Mas é necessário estudar para não repassar conhecimento equivocados aos alunos. E para muitos o comodismo se propaga em suas ações e tudo que requer mais “trabalho” está descartado. É preciso vencer os tabus que fomentaram ao longo tempo a educação e formação dos professores e dos próprios pais. Para isso, faz-se necessário a criação de ações pedagógicas que informe e forme a todos, para que possam junto encontrar meios para lidarem com assuntos até então temerosos.

Investir nessa formação é estreitar as relações com os adolescentes, que acreditam já saber de tudo, por sofrerem influências dos amigos, e não ter um diálogo aberto com os seus educadores e responsáveis.

Quando iniciamos uma discussão sobre sexualidade fica difícil encontrarmos uma definição, pois não se mostra de forma única e absoluta. Para muitos acaba se confundindo com o termo sexo. A sexualidade está diretamente ligada à busca pelo prazer, seja por pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo. A sociedade influencia de forma arbitrária na sexualidade de cada um de nós.

Muitos acabam por deixar-se manipular, com receios do que possa vir acontecer consigo, mediante a uma “exclusão social”. Chegando até atingir a todos que fazem parte de seu convívio social (amigos, familiares, parceiros sexuais, dentre outros). Quando se discute o termo entre os professores percebemos que a maioria teve uma criação regrada ou muitas vezes castrada por seus pais e familiares. “Cala a boca que tem criança na sala”. Falar de sexo ou sexualidade nunca era permitido e sempre que era falado era por sua vez feito por homens, sem a presença de mulheres.

Assim, por mais que desejamos desenvolver um projeto dentro da escola, nos deparamos com os nossos próprios limites e para vencê-los é uma verdadeira batalha, pois temos que aceitar que tudo que aprendemos anteriormente não é a verdade absoluta. Por isso, acreditamos que seja tão desafiador se trabalhar tal tema dentro da escola, pois atingimos não só aos alunos, mas também a seus familiares e à medida que o assunto vai se aprofundando acabamos mudando nossos próprios conceitos e atitudes, o que implica dizer que os pais estavam equivocados em afirmar que sobre sexo e sexualidade não se discute. Discute sim! E nada melhor que os “detentores do conhecimento” para iniciar uma ação tão impossível para muitos e tão desafiadora para os amantes pelo dom de ensinar, num local que é tão diverso que é a escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Quando iniciamos uma reflexão sobre as relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física nos remetemos logo a uma situação bem pertinente, que muitos professores insistiam em disseminar: futebol para os meninos e voleibol ou carimba para as meninas. Mas entendemos que só podemos romper com esse paradigma quando houvesse uma discussão ampla e pertinente que fizesse enaltecer a relevância de tais discussões para não permanecer só em documentos, mas sim que fosse contextualizado para fazer sentido aos novos perfis assumidos pelo público, que foram consolidando-se ao longo dos anos.

Só após a concretização da necessidade de mudarmos a forma de atendimento a esse público é que poderíamos escrever sobre o assunto. Concordamos com Altmann (2015, p. 34), quando afirma que a Educação Física, nas escolas, é de

fundamental relevância para alcançarmos uma aprendizagem significativa. Entendemos que é a partir da contextualização que o aluno conseguirá estabelecer o real sentido com o meio ao qual está inserido. Quanto mais experiências exitosas a criança adquire com nas aulas, teórica e práticas, ao longo de sua permanência no contexto escolar, mas o seu corpo estará fundamentado para qualquer tipo de atividades corporal que seja proposto. Mostrando-se sempre receptíveis a novas experiências, pois ao longo de sua trajetória já foi diagnosticada suas limitações, que muitas vezes já foram até superadas.

O que sempre somos relatados é que os meninos, em sua maioria, já saem da barriga de sua mãe chutando uma bola e as meninas já nascem sabendo cuidar de uma casa, fazer comida e educar os filhos. Mas, com o passar dos anos, tal situação estar buscando sua superação, as mulheres, estão mais independentes e com “direitos iguais” em se expressarem, por exemplo. Ou deveria isso ocorrer na prática, pois na teoria é muito fácil estabelecer. Por exemplo, numa nota pública em 2015, com o tema: “Sem igualdade de gênero, não há desenvolvimento sustentável”, sobre a retirada da “Incorporação da perspectiva de gênero” na MP 696/2015, percebemos que muito já foi feito, mas estamos longe de conseguirmos alcançar um ideal, onde a igualdade entre homens e mulheres possa de fato ocorrer. Na pesquisa feita em 2014, pela Plan Internacional Brasil, com o título: “Por ser menina”, mostra uma realidade que para muitos é imperceptível ou até mesmo ignorado, pois cerca de 70% das meninas brasileiras desempenham atividades voltadas para cuidar dos afazeres domésticos, limpar a casa e fazer comidas, só por nascerem MENINAS, contra 11% dos meninos.

A pesquisa também mostra que as mulheres que trabalham ganham cerca de 30% menos que seus pares homens,

dados fornecidos na nota pública. Tais devem ser dever dos professores realizar discussões com os alunos sobre tais dados e promover discussões que levam os mesmos a refletirem com o que a sociedade ao qual estão inseridos impõe. É um Direito dos alunos e a escola deve promover tais momentos ricos de valores, como é o caso da prática da empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

No contexto escolar não fica diferente os professores devem promover esta igualdade, principalmente os de Educação Física, onde a maioria dos alunos reflete nas normas impostas por uma sociedade machista, que é a brasileira e que está longe de ser ideal, mas enquanto isso não ocorre, devemos promover aulas que combatam qualquer tipo de desigualdade entre os gêneros, principalmente nos conteúdos pertinentes a Educação Física, como por exemplo: futebol para os meninos e voleibol para meninas.

Quando o professor é bem sensível a essa situação ele encontra vários desafios diários, onde a maioria dos meninos desejam as práticas esportivas, achando os demais conteúdos desnecessários e as meninas, que se apresentam neste contexto, com a preocupação com o que os outros irão falar delas, principalmente com relação a sua aparência física. Promover uma aula significativa e que potencialize as individualidades de cada um é ressignificar a Educação Física, o aluno tem que ser visto como um ser que apresenta limitações e não tê-las por ter um determinado gênero. As possibilidades de vivências devem ser promovidas aula após aula, sempre com uma reflexão e com incentivos de superação de limites.

Muitas vezes encontramos uma situação visível entre duas alunas, a primeira apresenta uma família onde as oportunidades corporais eram restritas e a segunda onde a experiência era

o que movia a superação dos limites. A primeira aluna sempre vai apresentar dificuldades, pois além dos preconceitos que ela sempre foi inculcando dentro de si ao longo de sua vida acaba apresentando um repertório restrito de experiências. Já a segunda conseguirá desenvolver tudo que for solicitado pelo professor, pois ela conhece bem suas dificuldades e reconhece que pode não conseguir, mas seu repertório rico de experiências lhe proporciona a certeza que pode conseguir ou até mesmo lhe levar ao erro, mas pouco lhe levará a desistir sem ao menos ter tentado.

Contudo, entendemos o papel relevante que os professores de Educação Física assumem para vencer certos tabus adquiridos pela sociedade com relação às práticas corporais. São simplesmente corpos que necessitam ser estimulados e as individualidades deve ser considerada parte importante para o resultado das atividades propostas. Daí o surgimento das desigualdades entre os gêneros que precisam ser combatidos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EDUCANDO MENINAS E MENINOS PARA ALÉM DAS PRÁTICAS HOMOFÓBICAS

A escola é um ambiente formal de educação que apresenta uma diversidade bastante significativa. O que possibilita uma troca de experiências riquíssima dentro da comunidade escolar. Mas apresenta também, a falta de tolerância entre as pessoas. A Heteronormatividade é termo “novo” para muitos e imposta em sociedades que acreditam que ser heterossexual é o correto, aceitável. Excluindo todo ou qualquer tipo de manifestação que demonstre a homoafetividade. Aceitar o outro como ele é, com suas virtudes e defeitos é percebê-lo como cidadão que possui direitos e deveres e que precisa antes de tudo ser respeitado.

A prática de valores humanos está sendo esquecidas, não só nas escolas, mas em nossa sociedade como toda. Por isso, sabemos que os alunos são reflexos dessa sociedade e reproduzem atitudes repugnantes dentro da escola. Lembramos bem em que em nossa época de escola tínhamos nossas divergências com alguns colegas, mas eram solucionadas de forma mais pacífica, com menos prejuízos aos envolvidos.

Atualmente, “os nervos estão à flor da pele” e proporcionam atitudes violentas que vão desde as agressões verbais e físicas até a perda de vidas. Assim, acreditamos que qualquer tipo de desentendimento pode ocasionar a danos irreparáveis. Uma delas é a prática da Homofobia, que segundo ao dicionário, são atitudes e sentimentos negativos a pessoas que afirma ser homossexuais, bissexuais, transgêneros e pessoas intersexuais. Pessoas que praticam certos atos demonstram desprezo, antipatia, preconceito, aversão e medo irracional.

Perceber algum tipo de atitude nesta proporção dentro da escola é pouco visível, mas existe e precisa ser combatida. A rotina escolar pouco possibilita que os alunos, que apresentam esses pensamentos, debatam sobre seu posicionamento e quando existe alguma atitude é reprimida e não solucionada, pois quando não discutimos o que está inculcado dentro do agressor não modifica, ele só guarda. Assim, futuramente esta repressão pode aumentar transformando-se em algo bem maior como vir a praticar um homicídio. Homofobia mata e é preciso ser combatida, por todos nós, dentro e fora da escola!

Muitos professores de Educação Física devem ficar temerosos em iniciar certas discussões quando o assunto é sobre sexo, gênero, orientação sexual, identidade sexual e até mesmo sobre homofobia. Por serem temas bem desafiadores, e que envolvem conceitos previamente estabelecidos, sejam pelos

familiares, amigos, religiões e a sociedade. Como dizer que o que eles aprenderam está equivocado? Como falar que não devemos condenar as pessoas pelo que fazem ou deixam de fazer com seus corpos? O correto é condenarmos as pessoas pelo que realizam de errado, como: matar, roubar, espancar, fazer chacotas, dentre outras, tudo que elimina o DIREITO do outro.

Para que o professor possa discutir sobre qualquer assunto ele deve ser um conhecedor do assunto, não deve impor suas opiniões e deve entender que o meu direito termina quando o direito do outro inicia. Não posso falar de religião se eu acho que só a minha é a solução da humanidade, assim estaria fazendo uma lavagem cerebral nos alunos, alienando-os e o objetivo da educação é torna-los críticos, competentes e capazes de tomar suas decisões sem prejudicar ninguém. Muitos preferem não discutir para não se comprometerem ou temerosos à repercussão que possa surgir no desenrolar das aulas, com a comunidade escolar. Por isso, muitos nem iniciam.

Eis que surgem os professores de Educação Física, que vencem uma batalha todos os dias, pois muitos alunos foram “adestrados” a só jogar bola e quando promove uma discussão sobre determinados temas transversais já são questionados o por que do tema. Estabelecer uma relação entre os temas pertinentes à sociedade e os conteúdos que devem ser abordados nas aulas de Educação Física é algo desafiador e necessita que os professores tenham uma sensibilidade para saber que não deve ser mais um conteúdo e sim um dever de ser discutido.

As aulas de Educação Física por muito tempo tinha a ideia que deveríamos separar meninos e meninas e que as atividades propostas deveriam ser distintas para cada gênero, mas ressaltamos que o gênero oposto jamais poderia vivenciar as dos outros, era quase um PECADO MORTAL. Acreditamos

que tais atitudes devam ser superadas e que o corpo é um só e o que devemos respeitar são as limitações de cada um e não separar por gênero.

O que se torna relevante ressaltar é que devemos promover uma Educação Física que ultrapasse qualquer tipo de preconceito ou práticas excludentes que inibam as manifestações da cultura corporal de movimento. Nosso objetivo é quebrar certos paradigmas impostos socialmente e mostrar a relevância de unirmos os temas transversais com os conteúdos pertinentes à Educação Física.

Combater as práticas homofóbicas dentro das aulas de educação física é um problema que precisa ser sanado, mas só podemos combatê-los se identificarmos os agressores, mesmo antes de suas atitudes. E como poderíamos promover esta descoberta? Através de discussões que incitem nos alunos a curiosidade e o desejo de colocar seu pensamento ou suas inquietações. Só através da exposição dos alunos conseguimos identificar suas verdadeiras intensões. A sensibilidade dos professores para tais assuntos é que possibilitarão um momento significativo da construção de um pensamento fidedigno que esbocem todos os desejos e opiniões entre os envolvidos no processo e só assim, chegaremos a um consenso, só através da prática da empatia.

EXEMPLO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No ano de 2014, foi realizada uma parceria com Centro de Estudos Sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), da Universidade Federal do Ceará (UFC), na pessoa do Professor Doutor

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, e uma escola pública do Estado do Ceará, residente no município de Maracanaú. Tal parceria resultou no planejamento e execução do projeto, desenvolvidos nas aulas de Educação Física, que objetivava inicialmente a discussão sobre temas pertinentes sobre gênero e as práticas homofóbicas desenvolvidas na escola e fora dela. As discussões e vivências, resultaram num jogo cooperativo de cartas, card games, construído por todos os alunos envolvidos no projeto e que objetivava a solução de cartas problemas, que enfatizavam atitudes discriminatórias e preconceituosas dentro e fora das aulas.

A experiência foi tão significativa que percebemos a necessidade de realizarmos algumas reflexões com outros públicos de Instituições educacionais, por isso, desenvolvemos uma oficina com alunos do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza e no curso de Educação Física, da UFC, com os futuros profissionais que estarão atuando na formação de outros alunos.

Em todas as atividades percebemos como é relevante promover momentos ricos que possibilita a troca de experiências, mas o problema não está na atuação do professor e sim nos conceitos que ele foi incorporando por suas experiências e os tabus que foram sendo construídos a respeito de certos temas relacionados com a sexualidade.

Objetivamos com tais momentos disseminar o significado de certos conceitos e entender o posicionamento que cada um assume diante de tais discussões. Percebemos com esta investigação que os preconceitos existem, mas quando as pessoas absorvem e entende o motivo real da discussão eles acabam entendendo que independente do que acreditamos o que deve fundamentar nossas ações, pensamentos e atitudes são as prá-

ticas dos valores humanos e principalmente a capacidade de se colocar no lugar do outro que se resume na prática da empatia.

Assim, concluímos que os professores de Educação Física podem e devem sempre promover discussões e reflexões sobre temas relacionados com a sexualidade, já que está diretamente ligado ao corpo. E mostramos que é possível desenvolvermos atividades significativas através da ludicidade. Os jogos cooperativos são exemplos de jogos promovem este estar com o outro, pois ambos almejam alcançar os mesmos objetivos. E para que isso ocorra munido de êxito sempre vou depender do outro, pois ou todos perdem ou todos ganham. Ao precisar do outro preciso respeitar suas limitações e suas individualidades, só assim, alcançamos os objetivos dos jogos, que é o de superar limites de forma coletiva. Fica a dica!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com o estudo, que necessitamos urgente de práticas educativas “inovadoras” que possibilitem uma parceria entre todos os componentes da comunidade escolar: familiares, discentes, docentes, funcionários e núcleo gestor, pois a escola é fundamentada pela ação direta de cada integrante. Quando um deixa de desempenhar sua função é como se o movimento cíclico que promovia a busca por uma aprendizagem significativa fosse quebrada e que não conseguisse mais uma harmonia nas atividades, até que o membro volte a participar de forma para contribuir com o trabalho de todos. Hoje o que encontramos nas escolas, em sua maioria, são ilhas que são formadas pelas funções que desempenham dentro da escola. Assim, percebemos que o isolamento só promove a segregação e não a união para alcançarem juntas as metas, previamente estabelecidas, na escola para determinado ano letivo.

Outro desafio que precisa ser sanado é a ausência dos pais no acompanhamento do rendimento e comportamento de seus filhos dentro do ambiente formal de Educação: a escola. Muitos responsáveis acabam acreditando que só devam acompanhar seus filhos até sua entrada no Ensino Médio, como se os adolescentes tornassem-se “adultos” de um ano para o outro. Grande equívoco já relatado. Muitos relatados aos professores é que os pais não têm tempo para tal acompanhamento, pois alegam que os pais passam o dia trabalhando e quando chegam em casa só desejam descansar. Essa falta de tempo é que está impossibilitando o contato direto entre seus pares, o que dificulta a troca dos relatos de experiências e o ensinamento dos valores humanos, por exemplo.

Atualmente, as escolas estão assumindo mais essa responsabilidade, para suprir, muitas vezes essa ausência dos responsáveis. Muitos professores alegam que não aprenderam em sua formação, já outros afirmam que a culpa são dos pais e os alunos acabam ficando entre tais discussões o que não soluciona essa carência, seja no aspecto social, emocional e pessoal.

Eis que surge a figura do professor de Educação Física e já tem de forma a simpatia dos alunos, por desenvolverem atividades prática. O professor acima citado não deve assumir uma reponsabilidade que também compete aos responsáveis, mas colocando a culpa nos responsáveis. Contudo, acreditamos que se o professor for sensível para vencer os desafios, conseguirá de forma relevante contribuir ou quem sabe até mesmo quebrar paradigmas que foram criados ao longo dos anos?

Todavia, um dos aspectos fundamentais que pode mudar tal feito são os projetos que fundamentam sua prática com os Valores Humanos. Só depois de percebermos que estamos com os mesmos objetivos é que conseguiremos percorrer o caminho,

se estará certo ou errado só o tempo informará. Mas temos que ter a consciência que o trabalho é árduo, mas os frutos vem à longo prazo. Os tem por objetivo dar um sentido a vida das pessoas e se todos unirmos força nesta busca, com certeza venceremos mais uma batalha, mas o processo deve ser coletivo, fundamentados na filosofia dos jogos cooperativos por exemplo.

Discutir sobre Temas transversais possibilita uma reflexão, mas agora com propriedade sobre o assunto. Exemplo clássico é a utilização indevida pelos professores quando designa algo supérfluo, quando o projeto sobre Valores passa a ser desenvolvidos só para constar nas avaliações externas. Mas onde entra o papel do professor de Educação Física? Identificar práticas que não se fundamentam nos Valores Humanos e combatendo qualquer tipo de atitudes discriminatória, preconceituosas e que promovam a desigualdade de gênero e práticas como homofóbicas.

Acreditamos sim, que o papel relevante desempenhado, dentro da escola, pelo professor de Educação Física pode sim promover uma reflexão que interfira nas atitudes dos mesmos e que possam ser disseminadas por todos que acreditam que empatia, que é a capacidade de se colocar no outro, e respeitar as diferenças.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Consiste em mostrar que é possível o professor de Educação Física, unificar em seu plano anual, atividades teóricas e práticas que contemplem às práticas de Valores Humanos. A utilização do jogo que foi construído promove uma discussão riquíssima a respeito das atitudes repugnantes que são expressas no âmbito escolar e que pode favorecer as práticas Excludentes e discriminatórias só porque o outro se define como diferente, por ser homossexual, por exemplo. Combater práti-

cas homofóbicas, atualmente dentro da escola, é possibilitar e promover VIDAS.

Entende-se que os valores humanos é a ferramenta para possibilitar a transformação de atitudes, primeiramente dentro de nós mesmos, para só depois construirmos algo relevante que possibilite a aprendizagem. Assim, o professor deve apresentar-se um professor que assume ser preconceituoso, por todas suas concepções de mundo e suas influências familiares e sociais, para depois intervir nas atitudes de seus alunos, dando sempre o exemplo, pois o professor interfere diretamente na vida de cada aluno. A necessidade da construção de um jogo de cartas cooperativo intensifica se o professor inovar em suas atitudes ele consegue promover um conflito interno dentro dos próprios alunos.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Por que a comunidade escolar tem tanto receio de promover discussões e reflexões sobre temas relevantes como: política, religião e orientação sexual?
2. O que são Valores Humanos? E qual a forma que está sendo utilizado para sua disseminação na sociedade? Que ambientes e profissionais estão assumindo esta responsabilidade?
3. O que são Temas Transversais?
4. Você concorda que os professores de Educação Física devem abordar em suas aulas teóricas e práticas sobre os temas transversais?
5. Por que devemos aguçar a curiosidade em nossos alunos?
6. Justifique: Devemos assumir que somos preconceituosos, para que de forma significativa possamos mudar nossas atitudes.
7. Diferencie os termos: Sexo, Gênero, Orientação Sexual, Identidade Sexual e Heteromormatividade.

8. Como podemos identificar e combater práticas homofóbicas dentro da escola?
9. Quais as contribuições que os jogos construídos, apresentaram para a disseminação.
10. Identifique atitudes ou situações, nas aulas de Educação Física, que possam promover a desigualdade de gênero ou práticas homofóbicas.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

ANTUNES, C. A.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014. 80 p.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Construindo Valores Humanos na escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus. 2002.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos**

Temas Transversais. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DARIDO, S. C. **Educação Física e Temas Transversais na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas.** Brasília, p. 85-93, 2009.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas.** Brasília: 2015.

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: DISCUTINDO A DIVERSIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Maitê Mello Russo Ramos

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, as questões relativas à inclusão vieram à tona, mas como é um termo envolvido numa atmosfera polissêmica, muitos ainda não têm noção da abrangência desse tema, o que é inclusão, ou particularmente inclusão em Educação.

Buscamos operar com a ideia de inclusão como um processo dialético e infundável. Um conceito amplo, uma perspectiva que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido historicamente excluídos, e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana (SANTOS, 2003; SANTOS et al., 2009). Definitivamente, é preciso pensar na perspectiva inclusiva no sentido de abranger a todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, mas não só.

Com o advento de políticas nacionais e internacionais (UNESCO, 1990, 1994; BRASIL, 1996, 2008, 2011, 2015) voltadas para promover a inclusão, esse movimento tem se fortalecido a cada dia, repercutindo em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola, fazendo com que essa temática ganhe

notoriedade. Mas por que somente após políticas específicas nessa área este tema de tão grande relevância emergiu? Porque, embora a diversidade tenha sempre estado presente no cotidiano escolar, esta é historicamente invisibilizada, fato este que precisa ser problematizado.

Processos dialéticos de inclusão/exclusão se apresentam cotidianamente no âmbito escolar, conseqüentemente refletindo também na Educação Física Escolar, infelizmente, muitas vezes mais excludentes que inclusivos. Por isso, discussões e ações envolvendo a diversidade e questões como gênero, etnias, fracasso escolar, homossexualidade, deficiência e outras exclusões, são alvo de nossas preocupações.

Por vivermos numa sociedade reconhecidamente plural, o professor deve estar atento e ajustar o foco de trabalho e sua formação, respeitando e valorizando as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional. A Educação Física Escolar tem um importante papel nesse desafio da escola de formar cidadãos, e com tal responsabilidade, esses professores não podem se eximir dessa missão (FONSECA, 2009). Nesse sentido, é preciso pensar o currículo em ação no campo da Educação Física.

Silva (2015) nos aponta que currículo é visto como uma construção social; pode ser entendido como uma representação de cultura, ideologia e poder, conseqüentemente, não é neutro, ele está carregado de intenções, pois é o produto de conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Nesse conflito de interesses, estão envolvidas muitas pessoas que não são iguais; tal diversidade torna esse assunto ainda mais complexo, pois esse currículo na perspectiva inclusiva busca considerar também essa heterogeneidade.

As questões curriculares estão imbuídas de aspectos culturais que permeiam as relações humanas, os currículos e as instituições, pois o homem produz cultura desde suas origens. Especificamente no campo da Educação Física, existe um universo de variadas possibilidades de práticas corporais, e delas nasceram outros tantos conhecimentos, significados e representações que foram se codificando, recodificando e se organizando ao longo do tempo, constituindo a Cultura Corporal do Movimento. Esta é colocada em ação por meio do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta, agregando seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde (DAOLIO, 2010; DARIDO; RANGEL, 2014).

É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar na contemporaneidade e isso abre uma brecha para a possibilidade de adotarmos estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir democraticamente, mas não de forma ingênua.

A Educação Física carrega consigo marcas de uma história excludente, enfatizando o rendimento, a *performance* e a prática pela prática (FONSECA, 2009). Essa última expressão traduz uma prática que enfatiza somente o fazer, sem objetivo pedagógico, sem um cunho educacional (FONSECA, 2014).

A proposta que aponta para a expressão do corpo em movimento - corpo esse que é diverso, que tem limites e possibilidades - se distancia de questões meramente técnicas e se aproxima da concepção da Cultura Corporal de Movimento, ampliando essas possibilidades e considerando a heterogeneidade que nos cerca. Nesse sentido, busca-se valorizar e reconhecer as diferenças, não as identificando como obstáculos e

sim como desafios, como recursos que podem enriquecer as relações humanas e promover ações transformadoras na Educação Física Escolar.

Assim, o objetivo desse capítulo é refletir sobre a congruência de discussões envolvendo processos inclusivos/excludentes na Educação Física Escolar e a diversidade presente nesse espaço de modo a promover a participação plena de todos os alunos nas aulas.

DESENVOLVIMENTO

- O Conceito de Inclusão que nos Embasamos

Estar apoiado num conceito amplo de inclusão, nos permite um olhar abrangente aos direitos humanos e sociais, numa perspectiva que não pretende guetizar pessoas por suas características físicas, psíquicas, cognitivas, sociais, culturais, religiosas, étnicas ou quaisquer outras, que historicamente são rotuladas como diferentes e excluídas por tal razão.

Ao considerar a inclusão como um processo dinâmico, dialético e infundável (SAWAIA, 2011, BOOTH; AINS-COW, 2011, SANTOS et al, 2009) que envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos, reconhecemos a necessidade de refletirmos sobre essas questões na tentativa de atuarmos coletivamente no combate/minimização de pressões excludentes de toda ordem e na transformação de realidades que possibilita/incentiva reflexão por parte dos atores sociais envolvidos.

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à dis-

criminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 7).

A reflexão sobre a realidade educacional que vivenciamos cotidianamente nos possibilita propor intervenções considerando o caráter processual e contínuo da dialética inclusão/exclusão não analisando-as como fenômenos separáveis e passíveis de análise particularizada e descontextualizada.

Conforme Fonseca (2014) aponta, não há como garantir que ninguém, em nenhuma circunstância, esteja definitivamente incluído em qualquer lugar que seja. Nas palavras da autora “seria utópico, irreal e ingênuo dizer isso”, posto que “Não basta somente estar presente fisicamente numa sala de aula, por exemplo, e não ter a oportunidade de participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem ali ocorrido, bem como não ter reconhecida sua singularidade” (p.55). Considerando o caráter processual e dialético desse conceito inclusivo/excludente, essa afirmação nos leva a pensar que a exclusão, também não é definitiva, desde que estratégias sejam pensadas para ampliar a participação de todos, respeitando suas particularidades.

A lógica dialética do conceito inclusivo/excludente se distancia da ideia de se pensar a inclusão como normatização, homogeneização ou mera adaptação e destaca a contrariedade e a reversibilidade nesses processos dinâmicos.

Silva (2008) afirma que alguns discursos apresentam a inclusão como o simples fim da exclusão numa abordagem minimalista desse conceito, não discutindo com profundidade, quem são, onde estão e por que são excluídos. Esta ausência de problematização também pode ser vista como uma forma de

inclusão perversa, conforme assinala Sawaia (2011), admitindo que muitas formas de se promover inclusão são, em si mesmas, excludentes, pois o tempo todo estão permeadas por dimensões materiais, políticas, sociais, culturais, relacionais e subjetivas. A inclusão perversa e a exclusão são faces da mesma moeda e por isso, é preciso estar atento para essa questão, já que Booth e Ainscow (2011) ressaltam que:

Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização (p. 8).

Posto isso, nos perguntamos quem são os excluídos e discriminados na Educação Física Escolar? Como entender esses processos de inclusão sem considerar as inúmeras pessoas que cotidianamente são ou se sentem excluídas nesse espaço?

Fonseca (2009) aponta que muitos estudos relativos à Educação Física Escolar, desde a década de 1990, quando se propõem a discutir a inclusão, consideram prioritariamente a questão da deficiência em detrimento de um conceito mais abrangente, conforme apresentado anteriormente. Não há como negar que pessoas com deficiências são público alvo excluídos da sociedade ao longo da história e não é diferente nas aulas de Educação Física, principalmente considerando uma Educação Física que enfoque prioritariamente o rendimento físico e a performance. No entanto, gostaríamos de reforçar que não é este o único público a ser excluído com frequência das aulas, mas são excluídos todos que, por qualquer razão que seja,

não se enquadram no formato padrão de movimento tão cultuado pela Educação Física.

- Educação Física Escolar Enquanto um Direito. E o Que Isso Tem a Ver com Inclusão?

Importantes avanços em termos legais foram conseguidos nos anos 1990, como, por exemplo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que coloca a Educação Física como parte integrante da proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

A partir desse momento, a disciplina Educação Física no âmbito escolar se assume como um direito de todos os alunos, e, pelo menos em termos de discurso e políticas, em igualdade de importância com as demais disciplinas escolares. Mas o que isso tem a ver com inclusão?

Considerando o conceito de inclusão de forma ampla conforme aqui apresentado, não se discute somente a participação de alunos com deficiências nas aulas, mas assume-se que todo e qualquer aluno tem esse direito. Portanto, nenhum aluno pode ser dispensado da aula pelo professor, salvo se for por determinação médica. Dessa maneira, as deficiências, as dificuldades ou distúrbios coordenativos, as doenças crônicas, bem como as diferenças quanto a etnia, gênero, religião, cultura, condições sociais e psíquicas por si só não podem constituir o motivo da não participação do aluno na aula.

Mas você pode estar se perguntando: Como um aluno cadeirante ou cardiopata, por exemplo, participará da aula de Educação Física na escola? De fato, se for uma aula tradicional que priorize o rendimento, a padronização de movimentos e a performance motora, e que não respeite os limites e possibilidades individuais, realmente, é impensável. Por isso é preciso repensar o conceito de participação.

- Educação Física Escolar e Exclusão: Décadas de uma Íntima Relação

Cabe neste momento questionar, por que ainda enfrentamos tantas resistências quanto a desconstrução da ideia tradicional de Educação Física Escolar? Talvez porque somos frutos de uma história excludente que nos engessa no tecnicismo.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a escola, e especificamente a Educação Física, apresentava um cunho tecnicista e militarista, sendo uma das principais vias de promoção ideológica do regime militar (SILVA et al., 2008; SEABRA JÚNIOR, 2012) Infelizmente, nota-se que tal influência ainda perdura fortemente na formação e ação docente, contribuindo sobremaneira para o círculo vicioso excludente que dificulta a desconstrução desse cunho nas práticas atuais, e portanto, impede a ampla participação dos alunos. Darido e Sanches Neto (2014) complementam que:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (p.3-4).

Esse círculo vicioso excludente, apontado por Fonseca (2014), é alimentado pela concepção do rendimento técnico, e precisa ser desconstruído, pois definitivamente, “a Educação Física escolar não é local de formação de atletas, assim como as faculdades de Educação Física, que formam futuros professores, também não o são” (p.62-63).

A citada autora aponta que práticas excludentes ocorridas durante a formação docente “podem fazer com que os futuros professores, se não formados numa perspectiva crítica e reflexiva, reproduzam tais exclusões em sua prática profissional futura” (p.63). É importante enfatizar que não estamos apontando para determinismos ou linearidades fixas, porém Longhini e Nardi (2007, p. 82), confirmam que “muitos dos licenciandos, ao iniciarem sua prática pedagógica, acabam reproduzindo modelos de ensino baseados nas práticas de ex-professores que tiveram durante sua vivência como aluno”.

Tal reflexão se aproximando da perspectiva inclusiva, de ampla participação de todos e reconhecimento de direitos, é necessária para se romper com esse círculo vicioso que exclui os menos habilitados, as pessoas com deficiências ou quaisquer outras necessidades ou dificuldades que se desviam do padrão esperado de movimento perfeito. Nesse sentido, Chicon (2008), ratifica que muitos professores:

[...] influenciados pela formação recebida, desenvolveram posturas discriminadoras, uma vez que o trabalho estava voltado aos mais habilitados e talentosos. Os não aptos na obtenção de tal rendimento eram simplesmente deixados de lado, como é possível constatar, em pleno século XXI, com bastante frequência, em muitas práticas escolares no País (p. 30).

Dessa forma, é importante desconstruir uma Educação Física Escolar ancorada nas técnicas e no rendimento físico padronizado que exclui e discrimina alunos rotulados como inábeis e construir processualmente uma Educação Física com cunho educacional que se preocupa em atender a todos indistintamen-

te, criando estratégias para a participação de todos, reconhecendo seus limites e possibilidades. Afinal, o acesso a prática corporal é um direito de todos garantido por lei (BRASIL, 1996).

Apesar de toda essa discussão contemporânea na Educação Física escolar ainda é bastante evidenciada a ênfase nas técnicas e rendimento, conforme nos mostra Fonseca e Russo (2016 no prelo). As autoras realizaram um estudo indagando a 56 licenciandos em Educação Física se eles se sentiram excluídos em algum momento nas aulas de Educação Física durante sua trajetória escolar. A maioria dos respondentes (77,8%) apontou que não, enquanto uma pequena parcela (22,2%) afirmou que sim. Ao olhar isoladamente para este percentual, poderíamos ficar felizes acreditando que a Educação Física Escolar têm proporcionado práticas mais inclusivas do que excludentes. Contudo, ao serem indagados sobre o porquê de se sentirem ou não excluídos nas aulas, ambos os grupos justificaram suas respostas apontando para a ênfase na exigência de habilidade desportiva. Os respondentes que relataram não se sentir excluídos, disseram não o ser justamente por possuírem aptidões específicas relacionadas às práticas oferecidas. Já os alunos que relataram se sentir excluídos, o fizeram explicando não possuir muitas habilidades nas práticas esportivas propostas, sendo por essa razão excluídos pelos demais colegas e professores. Em conjunto, os resultados para esta população pesquisada salientam que a Educação Física Escolar continua a reproduzir os moldes tecnicistas, privilegiando o saber fazer e dentro desta perspectiva, os mais hábeis.

Este fato nos leva a refletir sobre algumas questões: A educação física deve ser voltada para todos ou somente para os mais habilidosos? Só participam das aulas de matemática os que tem facilidade em lidar com números ou todos os alunos

da classe? Obviamente reconhecemos as particularidades de cada aluno, seus limites e possibilidades, porém, todos têm o direito de serem ensinados e não cabe a nós, professores, dizer que ‘esse aprende e esse não’. É importante problematizarmos o cunho educacional que a Educação Física precisa ter na escola.

- Diversificação dos Conteúdos: Um Passo Adiante Rumo a Inclusão

A disciplina Educação Física tem uma peculiaridade com relação as outras disciplinas escolares, pois é permitida uma grande flexibilidade na seleção de conteúdos, ou seja, é possível trabalhar uma amplitude de ações, com variações, adaptações e aplicações diversas. É possível que o professor planeje estratégias, desconstrua ideias tradicionais e trilhe vários caminhos diferentes para se chegar a um objetivo.

Dentre as várias possibilidades de seleção de conteúdos na Educação Física Escolar, reafirmamos que os conteúdos propostos pela Cultura Corporal de Movimento, na nossa opinião, são os que mais se aproximam do que acreditamos serem os objetivos da Educação Física enquanto disciplina escolar.

Dentro do que é denominado Cultura Corporal de Movimento, estão presentes variadas possibilidades de conhecimento do próprio corpo através dos jogos, ginástica, danças, esportes e lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO; RANGEL, 2014).

Apesar de tantas possibilidades de escolha de conteúdos oferecidas pela cultura corporal, pode ser observado a predominância na seleção de alguns, como os esportivos por exemplo, em detrimento de outros (BETTI, 1999; SEABRA JÚNIOR, 2012). Propostas que justifiquem o porquê da restrição na se-

leção de conteúdos a serem trabalhados nas aulas por parte dos professores têm sido apresentadas, e incluem, desde a influência da mídia neste processo, até a constatação de que há na formação docente uma exacerbada ênfase nas disciplinas com cunho desportivo, em comparação com disciplinas que trabalhem atividades rítmicas, expressivas e da cultura popular (DARIDO, 2014), fato este que acaba por tendenciar as futuras escolhas de conteúdos feitas por estes profissionais.

Mas, uma pergunta pertinente a ser feita neste momento é: Qual a importância de diversificarmos os conteúdos trabalhados nas aulas?

Primeiramente, a que se deixar claro que assim como existem alunos que preferem os conteúdos esportivos, dada a diversidade presente no contexto escolar tão elucidada neste texto, também temos nas aulas a presença de alunos que possuem outras preferências que não incluem a prática esportiva. Assim sendo, para que consigamos contemplar a todos nas aulas e garantir a prática corporal como um direito que por lei não deve ser negado a ninguém, se faz necessário a diversificação dos conteúdos propostos nas aulas. Nesse sentido, Darido (2014) afirmam que diversificar as vivências corporais experimentadas nas aulas é facilitar a adesão dos estudantes as aulas, na medida que ampliam as chances de uma possível identificação.

Além disso, acreditamos que quanto maior o leque de vivências corporais experimentadas pelo indivíduo, mais amplo torna-se o seu repertório motor e portanto, maior é o seu conhecimento a respeito do próprio corpo e de suas possibilidades.

Para além da diversificação da seleção de conteúdos a serem trabalhados, o professor de Educação Física necessita ainda se apropriar das diferentes dimensões existentes para

um mesmo conteúdo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem que os conteúdos a serem ministrados possuam as seguintes dimensões: dimensão conceitual, que corresponde ao que se deve saber; dimensão procedimental, que corresponde ao que se deve saber fazer; e a dimensão atitudinal, que corresponde a como se deve ser/que atitudes se deve ter.

Historicamente é possível constatar que a Educação Física Escolar tem priorizado o trabalho de conteúdos na dimensão procedimental (DARIDO, 2003). A maior importância atribuída ao saber fazer na prática da Educação Física Escolar, muitas vezes restringe o objetivo da disciplina ao ensino do gesto motor correto e portanto, contribui para o já discutido histórico excludente que privilegia o rendimento e a performance motora nas aulas. Darido (2014) salientam que:

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento do próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

É importante frisar que não estamos apontado aqui ser o esporte o “vilão da história”, o que condenamos é a eleição dele enquanto única possibilidade de conteúdo, aliada à ênfase no saber fazer, no gesto desportivo perfeito e no rendimento técnico. Não adianta diversificar os conteúdos se continuarmos a enfatizar essas questões em detrimento do cunho educacional que pode ser trabalhado nas possibilidades da Cultura Corporal de Movimento. Dessa maneira, acreditamos que diversificar a seleção de conteúdos e trabalhar suas diferentes dimensões, constitui o primeiro passo rumo a práticas em uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar.

- A Necessidade de Ampliação do Conceito de Participação nas Aulas para que Seja Possível Incluir

É necessário que o professor compreenda e valorize a pluralidade de manifestação da cultura corporal de movimento, posta em ação por meio dos jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para além disso, é importante entender que essas manifestações corporais identificam o movimento como mais que uma simples produção motora, mas o entendem como possibilidade de expressão de sentimentos e comunicação, bem como de promoção de lazer e saúde (DAOLIO, 2010; DARIDO; RANGEL, 2014). Nessa perspectiva, não há como se pensar em um padrão motor correto, mas sim, em uma variação de possibilidades. É por esta razão que defendemos aqui a necessidade de uma ampliação no conceito de participação nas aulas por parte do professor para tornar o processo de inclusão possível em sua ação docente.

Tomemos como exemplo a questão da deficiência que tanto aflige os professores. Sabemos que muitas deficiências levam a alterações motoras e na produção de movimentos por

parte dos indivíduos que a possuem. Não há como se pensar em práticas inclusivas com essas pessoas se tais práticas estiverem ancoradas na Educação Física Escolar tradicional que baseia-se majoritariamente no rendimento e no desempenho motor de excelência, haja vista que o desempenho motor de excelência muitas vezes não é possível de ser alcançado.

Embora tenhamos nos referido a questão das deficiências no exemplo, é preciso refletir e reconhecer que a Educação Física Escolar tradicional como descrita acima é promotora de exclusões para além daqueles que possuem algum tipo de deficiência sensorial, física ou intelectual, mas inviabiliza a participação de todos aqueles que não alcançarão o tão esperado desempenho motor de excelência, e neste rol podemos incluir a grande maioria dos alunos presentes na escola. Muitos autores da Educação Física tem pontuado que a Educação Física escolar não é um espaço destinado a formação de atletas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003; DAOLIO, 2010; DARIDO; RANGEL, 2014; FONSECA, 2014) e por isso, a ênfase dada a performance motora deve diminuir, não só nos discursos e publicações mas, principalmente nas práticas.

Além das questões até aqui discutidas, é preciso não se perder de vista as dimensões dos conteúdos abordadas anteriormente. Não podemos esquecer que a vivência motora, ainda que indispensável enquanto forma de concretizar o conhecimento corporal, é somente uma das dimensões do que chamamos de conteúdos da Educação Física, e embora tenha sido por décadas enfatizada (DARIDO, 2003), não deve monopolizar o olhar do professor. Diminuir a ênfase dada ao domínio procedimental dos conteúdos também é aproximar o trabalho de uma perspectiva inclusiva, na medida que, amplia as possibilidades de participação dos alunos nas aulas.

Assim, destacamos que para além do fazer, existem outras formas de participação nas aulas que devem também ser consideradas, tendo em vista o papel da escola na formação do indivíduo e por consequência, a contribuição da Educação Física para este papel.

Mas então, o que é para nós participar?

Segundo o dicionário¹, o significado de participação é ‘ação ou efeito de participar; fazer parte de alguma coisa’. Dessa forma, apontamos que para nós, participar é literalmente fazer parte de todas as possibilidades educativas oferecidas pela Educação Física Escolar. Em outras palavras, quando falamos em participação, nos afastamos da ideia de que todos devem produzir exatamente os mesmos gestos para o sucesso da atividade, mas consideramos a real possibilidade motora do aluno, as atitudes e intenções demonstradas por ele, bem como os conhecimentos trazidos, refletidos e ressignificados por ele durante a aula. Esse conceito de participação supera a ênfase no domínio procedimental classicamente presente na Educação Física Escolar tradicional e acrescenta, em igualdade de importância, os demais domínios atitudinal e conceitual trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Por exemplo, é possível que um aluno que tenha paralisia cerebral, com evidentes comprometimentos motores jogue capoeira na Educação Física escolar? Nessa perspectiva que apontamos aqui, sim! Pode ser que ele não tenha condições de realizar um aú ou gingar conforme o padrão técnico esperado, porém, o gesto que ele consegue fazer com a intenção de fazer um aú ou ginga precisa ser considerado. Essa é a resposta motora possível para ele naquele momento. Além disso, como nos apoiamos em um conceito amplo de participação que conside-

1 Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/participacao/>

ra participar mais do que produzir/reproduzir um movimento, é necessário se levar em conta os conceitos já trazidos e resignificados pelo aluno ao se trabalhar, por exemplo, a origem da capoeira, qual a sua importância histórica, qual a relação dessa história com a sociedade atual, etc. E por fim, é primordial considerar as atitudes desenvolvidas por esse aluno para consigo e para com o grupo. Dessa maneira, respeitamos suas possibilidades e garantimos o seu direito legal de participar da aula de Educação Física na escola.

Para que isso se efetive, faz-se necessário partirmos da premissa de que cada aluno pertence à turma. Não há espaço para continuarmos a dizer “tenho 2 incluídos em uma turma de 30 alunos”. Somente 2 são incluídos? E os outros 28? Considerando a inclusão processual e infundável como apontamos nesse texto, é direito de todos participarem ativamente, e assim, todos devem ser considerados nesse processo inclusivo.

Lima (2013) ressalta a importância desse sentimento de pertença no sentido de fazermos parte efetivamente, além de promover o aprendizado que oportunize apoio e ajuda para com o outro.

As experiências nesse inter-relacionamento entre ensinar e aprender e aprender a ensinar passa a ser percebido e conhecido num processo de ação com alteridade, colocando-nos no lugar do outro com a oportunidade de modificar o nosso modo de ação. O apoio é mais que um fazer; é perceber que cada um tem sua habilidade, talento, aptidão e dificuldade (p. 147).

Tende-se a pensar, por exemplo, que “prejudicamos” o aprendizado de alunos sem deficiência quando inserimos alunos com deficiências nas turmas, ou mesmo quando promove-

mos a participação de alunos menos habilidosos num jogo com os mais habilidosos. É extremamente necessário problematizarmos essas questões e nos afastarmos de uma educação que aparta, que é competitiva e que não enxerga que aprendemos na convivência com as diferenças, reconhecendo a riqueza das relações humanas em ações transformadoras na Educação Física escolar. Precisamos avançar nessas questões para que não precisemos mais explicar o óbvio, que todos, indistintamente, têm o direito de participar.

- A Postura do Professor Diante da Diversidade: Algumas Reflexões

Gostaríamos de pontuar que o papel do professor enquanto promotor/mediador de processos inclusivos não se restringe a seleção de conteúdos que possam contemplar a diversidade existentes no espaço escolar, mas vai muito além disso. De nada adianta propor conteúdos diversificados se os alunos não encontrarem um ambiente que permita que suas diferenças coexistam nas aulas, não sendo estas rechaçadas ou desconsideradas, mas sim contempladas e respeitadas.

É comum ouvirmos alguns professores defenderem a ideia de que os próprios alunos se excluem da aula ao não se disponibilizarem a fazer as atividades propostas. Rangel et al (2014) salientam que:

Buscar uma Educação Física cujas vivências propiciadas no ambiente escolar permitam também ao aluno pensar em alternativas que façam com que ele próprio deixe de se excluir de determinadas atividades, por quaisquer que sejam os motivos, deve ser uma preocupação do educador (p. 39).

Contudo, acreditamos que não é o aluno que se exclui da participação em determinadas atividades, mas ele é muitas vezes excluído, ainda que indiretamente, a medida que não encontra nas aulas um ambiente que respeite sua singularidade. Portanto, o professor deve juntamente ao aluno, procurar entender os motivos apresentados por ele acerca de sua hesitação em participar das atividades e refletir se suas ações ou escolhas estão contribuindo para esta hesitação.

Um ambiente que permita que os alunos se sintam acolhidos e respeitados não é criado automaticamente ao se propor variadas vivências corporais utilizando-se um amplo conceito de participação. Admitimos que esses são sim princípios básicos sem os quais os processos inclusivos nas aulas terão probabilidades aumentadas de fracasso, mas além desses, para que haja possibilidade de êxito durante os processos de inclusão, o professor não pode deixar de apresentar e discutir nas aulas a diversidade presente no espaço escolar, nem tão pouco se omitir frente aos possíveis tensionamentos que possam surgir a partir da problematização dessas diferenças.

Portanto, faz-se necessário que o professor realize um planejamento que considere a diversidade de alunos presentes nas aulas e adote uma postura respeitosa frente as diferenças encontradas. Dessa forma, cabe ao docente ao observar conflitos criados por essas diferenças, pensar em estratégias que permitam que os alunos enxerguem possíveis atitudes inadequadas, reflitam a respeito destas e modifiquem suas ações a fim de tornar este ambiente mais inclusivo. Em outras palavras queremos dizer, que a postura do professor diante da turma deve contemplar o respeito as diferenças e o repúdio a qualquer forma de violência, incluindo aqui a violência subjetiva gerada pelas diferentes formas de exclusão. Omitir-se diante dos con-

flitos provocados pela diversidade no espaço escolar é reafirmar a violência gerada pelas possíveis exclusões dela decorrentes.

Lembremo-nos que muito mais que um espaço de educação formal para o trabalho, a escola também é, ou deveria ser, um espaço destinado a educação para a vida, formando cidadãos críticos e conscientes da realidade que os cerca. Sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório da educação básica, não há possibilidade do professor desta disciplina se abster dessa responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as questões aqui expostas são complexas, o que faz muitos professores se sentirem inseguros, e isso é absolutamente legítimo. Porém, não há possibilidade de continuarmos a reproduzir ações excludentes por não nos posicionarmos enquanto professores e nos eximirmos da missão de promover/incentivar a participação plena de todos os nossos alunos nas aulas.

A participação efetiva é o princípio básico dos processos de inclusão. Não há receita de bolo para efetivar tais ações educacionais numa perspectiva inclusiva. A formação inicial, a continuada, as leituras, as discussões e as experiências vão construindo caminhos para que o professor reflita sobre sua própria prática e tenha condições de criar as estratégias necessárias para chegar a esse objetivo.

Esse caminho é longo e complexo, não há nada de fácil e simples quando nos referimos à Educação e nos propomos a refletir sobre questões candentes como essas aqui apresentadas. Além das complexidades inerentes a própria prática, temos que enfrentar e lutar por melhores condições de trabalho, salário e valorização profissional, mas é necessário começarmos a dar

pequenos passos rumo à mudanças estruturais do que nos norteia como professores de modo a nos aproximarmos de uma perspectiva inclusiva que atenda a todos os alunos.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo propõe a reflexão sobre discussões envolvendo processos inclusivos/excludentes na Educação Física escolar e a diversidade presente nesse espaço. Dessa forma, convidamos os leitores a refletirem sobre o conceito de inclusão em Educação e seus desdobramentos na Educação Física escolar, bem como sobre a ênfase histórica que se dá ao rendimento e performance motora promovendo assim, práticas mais excludentes que inclusivas neste componente curricular obrigatório na Educação Básica. Apontamos como possível caminho para práticas mais inclusivas nas aulas a diversificação dos conteúdos, a ampliação do conceito de participação de todos os alunos, bem como uma postura mais reflexiva e respeitosa do professor frente à diversidade que se apresenta nesse ambiente.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. O que é inclusão em Educação?
2. Quem são os excluídos na Educação Física Escolar?
3. O que a discussão envolvendo a ênfase no rendimento e performance motora tem a ver com os processos inclusivos/excludentes na Educação Física escolar?
4. Qual a importância da diversificação dos conteúdos na Educação Física escolar?
5. Qual o conceito de participação apresentado pelas autoras? Quais estratégias são apontadas pelas mesmas para ampliar a participação dos estudantes nas aulas?

6. Qual o papel do professor na promoção de ações inclusivas na Educação Física escolar?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

CROCHÍK, J. L. (Org.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

REFERÊNCIAS

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_105_-_Esporte_na_escola_Mas_____s_____isso__professor_-_Irene_Concei_____o_Rangel_Betti.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de junho de 2016.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Ministério da Educação, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão (LBI)**. nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: 2015.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2011.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>>. Acesso em: 11 de março de 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2014.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 50-61.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. **O contexto da educação física na escola**. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 50-61.

FONSECA, M. P. S. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, S. M. T. **Práticas pedagógicas na educação física para pessoas**

com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: CHICON F. J.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**, Vitória, ES : EDUFES, 2013, p. 140-155.

LONGHINI, M. D.; NARDI, R. A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 2, n. 1, p. 69-83, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v2n1/v2n1a04.pdf>>. Acesso em: 19 de março de 2016.

RANGEL, I. C. A.; VENÂNCIO, L.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C. Os Objetivos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 50-61.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7 p. 78-91, 2003. Doi: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i07.115>

SANTOS, M.; FONSECA, M.; MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, B. **Artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SEABRA JUNIOR, L. **Educação física e inclusão educacional: Entender para Atender**. 2012. 220f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE.** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem,** 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjom-tien>. Acesso em: 11 março de 2016.

NEXIALISTAS: OS “NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

Flávio Wirtzbiki

Luana Caetano de Medeiros Lima

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

Mediante a tantas mudanças no processo educacional, nos questionamos: Qual o perfil do professor de Educação Física, atualmente, para atuar na escola? Seria um Generalista? Ou um especialista? Quem sabe um Nexialista? Tais indagações norteiam a reflexão que propomos discorrer sobre qual o perfil que o professor de Educação Física deve assumir no cenário atual de educação. Segundo Cortella (2014, p. 13), a educação encontra-se condicionando a prática dos educadores e suas próprias intenções. O autor enfatiza a importância de se manter um equilíbrio na distância entre a cautela e o ímpeto.

Minha reflexão não se dirige para a constatação da ‘inexorável passagem do tempo’, mas sim para uma análise de como algumas concepções sobre a noção de tempo em Educação condicionam as práticas e, no limite, governam parte das intenções dos educadores. Penso, entretanto, que esse agir a partir do hoje nos mostra o quanto é difícil – mas não impossível – manter o equilíbrio na distância ente a cautela e o ímpeto (CORTELLA, 2014, p. 13).

Primeiramente, acreditamos que o ensino deva ser colaborativo e interativo, onde o aluno passa a ser o protagonista de todo processo educacional e que as relações são construídas a partir das experiências mediadas pelo professor. Assim, conseguimos entender que a escola que idealizamos é algo possível e não utópico. A escola apresenta-se, como um ambiente formal de educação que une sujeitos diversos e com normas que insistem em “padronizar” o ensino, não respeitando assim a individualidade e o tempo que cada um apresenta para absorver o conhecimento. Com isso, eis que surge o papel que o “novo” professor de Educação Física deverá desempenhar dentro da escola. Acreditamos que este professor já exista, pois não precisamos de NOVOS, mas sim de mudanças de atitudes, dos que já desenvolvem suas ações dentro da escola.

Com isso, acreditamos que tais profissionais devem ser um “pesquisador do conhecimento” e de forma significativa, atrativa, contextualizada e lúdica, devem disseminá-lo aos alunos, para que consigam ressignificar e promover o processo de assimilação, pois é algo relevante para seu desenvolvimento intelectual, físico e até mesmo moral. Assim, afirma D’ Ambrósio (1996, p.95): “o professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissolúveis.”

O professor de Educação Física não deve dar conceitos ou pedir que seus alunos imitem exercícios arcaicos e descontextualizados, mas sim, sugerir caminhos onde os alunos consigam transformar os pontos de exclamação em verdadeiras interrogações e que juntos consigam construir um conhecimento significativo. Para Antunes e Alves (2014, p. 10): “Um professor que dá um conceito está muito distante daquele outro que sugere possíveis caminhos para se descobrir este conceito.”

Sendo assim, entendemos que o professor de Educação Física deve “romper” com os conceitos previamente estabelecidos, que enaltecem o profissional generalista, àquele que deve saber de tudo de forma superficial, e com os conceitos pertinentes aos especialistas, que se limita a uma determinada área específica. Consideramos pertinente que o professor de Educação Física, no novo cenário educacional, seja NEXIALISTA, pois precisa ter a visão do todo e não só das partes. Necessitamos de um professor de Educação Física que assuma que não conhece todas as respostas, mas que sinta a curiosidade de ir pesquisar sobre os temas que fundamentam suas práticas diárias tentando sempre desenvolver a PRÁXIS educativa, conectando a teoria com a prática.

Entender que a educação merece um olhar diferenciado, para que a práxis educativa possa ocorrer de forma fidedigna dentro da escola, é perceber que necessitamos urgente acompanhar a evolução social. Os professores de Educação Física devem instigar em seus alunos a curiosidade, para que não ocorra só a mudança na estrutura física da escola. Mas sim, que as práticas educativas sejam condizentes com uma transformação fidedigna com a realidade desta nova geração que “já nasce”, por exemplo, utilizando os aplicativos e quanto mais se apropriam desta tecnologia, mais aumentam o desejo em aprender.

Assim, acreditamos que o professor de Educação Física seja capaz de fazer nexos, criar pontes e não deve temer em ousar: antes, durante e após suas aulas. De acordo com Antunes e Alves (2014, p. 40): “[...] há caminhos e oportunidades quando se tem ousadia...”. E questiona: o que os alunos ganhariam com isso? “A ousadia de pensar.” O processo educacional não é algo fácil, mas também não é impossível de ser concretizado. Com um bom sonho e uma boa disposição para ter “trabalho”, temos

a certeza de que os docentes conseguem desenvolver suas aulas de forma significativa e prazerosas aos protagonistas do processo educacional: os alunos.

A IMERSÃO TECNOLÓGICA E O NEXIALISMO: A REALIDADE QUE IMPÕE A NECESSIDADE NEXIAL

Imersos em tecnologia - e mais espertos. Este é o título de um artigo publicado pela revista *Veja*, edição 1938, ano 39, de 11/01/2006. O trabalho relata o papel da tecnologia da época, TV, DVD, computador e, especialmente, vídeo games, na melhoria da performance nos teste de inteligência de crianças e adolescentes.

E não é só isso. Como os teste de Inteligência e, mais precisamente o QI, são de uma maneira geral, resultados numéricos e ainda restam dúvidas sobre o exato significado de inteligência, a matéria vem recheada de resultados de pesquisas científicas acerca das consequências da imersão tecnológica capaz de tornar crianças e adolescentes mais seguras, com mais iniciativa, com atitude, mais capazes de “selecionar e processar informações, a exercitar a lógica e a deduzir, em suma, a raciocinar” (REVISTA VEJA, 2006) e, evidentemente, a partir dessas capacidades, objetivamente, tomar decisões.

Dentre outras, a revista faz referência à pesquisa da neurocientista Daphne Bavelier, cujo estudo concluiu que a prática regular de jogos de videogames, especialmente em jogos de ação, “desenvolve a capacidade visual, a noção espacial e a coordenação motora” (REVISTA VEJA, 2006).

Segunda a revista, na matéria em questão, à pesquisa foi realizada utilizando três grupos de estudantes da Universidade de Rochester, em Nova York. O curioso é que a cientista utilizou nesses grupos alunos que nunca tinham jogado videogames.

Durante 10 dias, um grupo praticou um jogo de ação chamado “*Medal of Honor*”. Outro praticou um jogo de encaixe de peças geométricas, enquanto que o terceiro grupo não praticou jogo algum nesse período (BAVELIER, 2003).

Após esse período, segundo a matéria, foram feitos testes de percepção visual e espacial e de agilidade motora e o grupo de alunos que jogou o “*Medal of Honor*” obteve um resultado melhor que os outros dois grupos. Importante ressaltar que a matéria não descreve a metodologia para aferição das qualidades elencadas, tampouco estabelece uma conceituação dessas qualidades na abordagem da pesquisa, nem as condições em que esses protocolos foram utilizados. De qualquer maneira, a matéria jornalística não tem o compromisso dessa exposição. No entanto, nossa pesquisa encontra na internet uma vasta bibliografia de autoria da Dra. Daphne com relatos de suas pesquisas descrevendo como os jogos de ação modificam a atenção seletiva visual, sobre tarefas de memória e interferência proativa em jogadores de videogames de ação e sobre como os videogames de ação tornam nossos cérebros mais rápidos e melhores. De acordo ainda com a revista *Veja* (2006, p.70):

Estudos feitos com as modernas técnicas da tomografia mostram que o videogame ativa e exercita mais áreas do cérebro do que outras atividades de lazer. O hipocampo e o córtex pré-frontal trabalham incessantemente para decorar manobras, truques e senhas necessários para passar de fase o que, segundo especialistas, aperfeiçoa a memória do jogador.

O educador e linguista norte-americano James Paul Gee, citado por Bomfoco e Azevedo (2012) como um dos “pioneiros a reconhecer as possibilidades de aprendizagem dos Jogos Eletrônicos (JEs)”. Segundo os autores, “Gee é pesquisador de letramento (*literacy studies*, em inglês) na Universidade Estadual do Arizona (EUA) e desenvolve um trabalho original sobre JEs e a aprendizagem. De acordo ainda com os autores, James Paul Gee “levanta dois pontos importantes na sua reflexão sobre os JEs e a Educação”:

O primeiro é que os JEs ensinam e o jogador está constantemente aprendendo sobre o jogo enquanto joga, pois os JEs trazem bons princípios de aprendizagem. O segundo é que a prática dos JEs proporciona experiências enriquecedoras e que posteriormente podem ser úteis de alguma forma os jogadores, o que contraria a ideia de que os JEs são apenas uma forma de lazer cuja prática não traria benefícios aos jogadores em suas áreas de atuação (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p. 6).

Bomfoco e Azevedo (2012, p. 6) prosseguem expondo o pensamento de Gee sobre os Jogos Eletrônicos:

Os JEs exigem que o jogador reflita constantemente e encontre soluções para situações complexas, exercitando o gerenciamento de recursos e tomada de decisões; os JEs exercitam o uso da intuição do jogador, assim como a reflexão e a adaptação de uma situação-problema a outra similar, transferindo o conhecimento aplicado a uma situação para novas situações; a partir do desenvolvimento do JE, o jogador aprende a gerenciar simultaneamente to-

dos os objetivos imediatos e finais do jogo. Possivelmente o mais importante aprendizado promovido pelos JEs é que, através da sua prática, o jogador aprende a aprender, pois necessita pensar e refletir sobre os acontecimentos do jogo e seus objetivos, aprendizado este que pode ser estendidos a prática de outros domínios semióticos (DS) (apud GEE, 2004).

E os autores prosseguem, complementando uma reflexão cujos elementos fundamentarão o tema que nos propomos aqui apresentar e desenvolver para então, no momento adequado, formular objetivos que nos proporemos atingir no presente trabalho:

O processo que incentiva o jogador a “aprender a aprender” por meio dos JEs também foi chamado por Gee (2004) de **ciclo** de “sondagem, criação de hipóteses, sondar novamente, pensar novamente”: o jogador tem que sondar o JE, observando e interagindo com seus cenários, personagens e as habilidades adquiridas ao longo do jogo: enquanto sonda, o jogador reflete e cria hipóteses sobre o que os eventos, textos, objetos, ações em que se envolve podem significar, e assim decide o que fazer a cada momento para obter um resultado positivo; a partir dessas hipóteses, o jogador sonda novamente o JE, interagindo com seus elementos para observar o que acontece; o jogador recebe *feedback* como resposta a sua interação, aceitando ou repensando a sua hipótese original (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p. 6)

Este é o cenário habitado pelas gerações que estão se preparando para o futuro e que em breve estarão comandando os destinos da humanidade. Nele, a geração Y começa a estabelecer esse elo tecnológico, enquanto a geração Z já nasce conectada.

Dialeticamente, com a complexidade cada vez maior da produção de bens materiais, a inteligência humana tem aumentado - efeito Flynn (SCHELINI; PATRICIA et al., 2013) - e produzido mais sofisticação, ou seja, mais avanços tecnológicos, nessa produção, o que desse modo, realimenta o processo, aumentando mais a inteligência humana. Pesquisadores diversos têm afirmado isso (DA SILVA et al., 2003). Afirmam mais, estabelecendo relações entre diversas sociedades, seus níveis tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, educacionais e de saúde com a inteligência individual e coletiva dessas sociedades.

Segundo Schelinini et al. (2013), citando Lynn e Harvey (2008), a cada década há ganhos aproximados de 3 pontos em termo de QI entre crianças no período escolar e de 5 pontos entre adultos. Esta referência está sujeita a uma série de considerações e, inclusive, questionamento na medida em que não é identificada precisamente, por exemplo, a população onde a pesquisa é feita, seu nível socioeconômico e outros dados que sustentam essa generalização. Independente disso, não há como negar o progressivo aumento da inteligência humana ao longo do tempo na medida em que a sociedade, através da evolução científica e tecnológica também evolui.

A revista *Veja* (2006), também, sem citar fontes, metodologia e instrumentos de pesquisa, afirma que a inteligência humana evoluiu 20 pontos da década de 70 do século passado até 2006. Considerando que o período inclui a formação da geração Y no ambiente tecnológico e o nascimento da Z já imersa em tecnologia, significa dizer que, neste período, a tecnologia é o ingrediente nootrópico e fundamental dessa evolução.

O fato é que essas novas gerações são mais dinâmicas, mais ágeis na análise, nas decisões e nas atitudes, e como já vimos, mais inteligentes. Sendo assim, desafiam a capacidade,

especialmente dos professores, de lhes acompanhar o raciocínio e de lhes apresentar metodologias que se adaptem às suas características comportamentais. Se considerarmos a faixa etária, a geração Y corresponde aproximadamente aos nascidos entre 1980 e 1999 e a geração Z, a partir do presente século. Então, a geração Y, na média, fazendo o curso superior ou já no mercado de trabalho, enquanto a Z, correspondente na sua grande maioria aos nascidos no presente século se encontra no ensino básico (MAURER, 2013).

As maiores e mais expressivas interrogações imediatamente se colocam, portanto, na relação pedagógica com essas gerações, uma vez que, em regra geral, não estamos instrumentalizados o suficiente para encará-las nas necessidades desse potencial, no sentido de atendê-los e de explorá-los nas suas possibilidades. Como despertar-lhes a atenção? Como trabalhar competências e habilidades de tal modo que, para essas gerações lhes sejam relevantes, lhes façam sentido e lhes encontre razão de ser? Chinalli (2016, p. 1), faz essas indagações da forma seguinte:

Para onde caminha a Educação nesta era tecnológica? Como as novas gerações se apropriam do conhecimento? Ante as mudanças vigorosas que vêm sendo propostas nos processos de ensino-aprendizagem, que metodologias serão utilizadas para a construção dos conteúdos curriculares a partir de agora?

Chinalli (2016, p. 2) acrescenta:

Em todo o mundo novos processos educacionais estão sendo propostos; o rearranjo dos saberes está sendo construído; e uma nova face da Educação vem sendo moldada: flexível; difusa; realinhada com a complexidade do mundo e com as mudanças nos processos cognitivos das novas gerações.

Antes disso, colocamos talvez reconfigurar essas competências e habilidades, reconfigurando assim o perfil de um homem capaz de atuar em um tipo de sociedade cada vez mais tecnológica do terceiro milênio e que se prepara para a colonização extra terrestre, mas cujos desafios em nosso próprio planeta são cada vez mais comprometedores, não só da sobrevivência humana, traduzida na superação das questões ambientais, mas também da dignidade humana, traduzida em questões como a superação da fome, da miséria e da desigualdade social. Assim, construir um homem novo pressupõe, dialeticamente, a sua capacidade de construir também nova sociedade.

É exatamente na conjuntura descrita que entra em cena o professor de Educação Física Nexialista. Mas qual a importância do profissional de Educação Física na Escola? Seria ele capaz de dar uma contribuição efetiva na formação do perfil do egresso do ensino básico?

A verdade é que o profissional de Educação Física possui uma riqueza enorme de áreas de estudo e atuação, como, os jogos mais diversos, os esportes, as atividades lúdicas de uma maneira geral, as atividades gímnicas, para citar apenas algumas, que por si só são capazes de produzirem repercussões muito positivas na formação dos alunos, mesmo que o profissional as veja como um fim em si mesmas e não como veículos capazes de, intencionalmente, transmitir valores importantes para a formação do perfil do egresso na escola. Neste aspecto, se encontra, ao nosso ver, o necessário e verdadeiro papel do profissional de Educação Física da escola. Não acontece assim, porque é ausente a intencionalidade pedagógica que flui do olhar e da atitude nexialista.

Para Negri (2013, p. 6):

Entendemos a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico, determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem.

Segundo Negri (2013, p. 6) “essa intenção vai além da transmissão do conteúdo pelo conteúdo”. Significa dizer que todos os valores, competências e habilidades implícitos em jogos, brincadeiras e atividades esportivas não serão aprendidas como atitude, sem a intencionalidade que provoca a reflexão, desafia a criatividade e produz as descobertas. As qualidades desenvolvidas pelos jogos eletrônicos (JEs) não permanecerão como atitudes descritas por Daphne Bavelier e James Paul Gee, se não forem al lazer. O estudo da intencionalidade pedagógica própria da ação do professor nexialista nos leva a concluir que seu uso intencional exigiria: escolha ou produção dos jogos, análise ou elaboração de roteiros e a apresentação e introdução dos mesmos em momentos apropriados de acordo com as habilidades e competências que se quer desenvolver.

Do mesmo modo, durante a aplicação de uma habilidade desportiva coletiva o professor de Educação Física nexialista poderá discutir o que acontece na fração de segundo em que o jogador recebe a bola para passá-la a um outro companheiro de equipe. Naquele breve instante ele deverá analisar o que existe em torno de si, identificar os companheiros de equipe e os adversários, decidir a jogada e ter a atitude de fazer. A ação pedagógica do professor ensinará que diante de qualquer situação ou desafio esse será o ordenamento de ações capazes de encaminhamento adequado.

Negri (2016) conclui afirmando que a Intencionalidade Pedagógica não é uma ação isolada, uma vez que para ser realizada se relaciona, interage, reflete e exige uma postura aberta de quem a provoca.

Para isso o professor de Educação Física desempenhar esse papel será necessário ter “*searching*”. Para o nexialismo, em princípio, não é uma atividade, é uma atitude.

De acordo com Walter Longo (REVISTA DA ESPM, 2014), há cinco características importantes para a atitude “*searching*”:

1. A primeira é a fome de informações. Querer saber tudo de tudo!
2. A segunda é a de que essas informações sejam abrangentes. Quanto mais forem gerais, mais insights podem ser gerados;
3. A terceira característica “é tirar conclusões a cada passo da busca”. A interpretação de cada detalhe pode levar a uma conclusão, a algum sentido ou nexo. O verdadeiro achado não está nas linhas, mas nas entrelinhas.
4. O quarto ponto é estar sempre preparado para persuadir. Dominar o assunto do seu interlocutor, uma vez que informação é poder.
5. As ideias geradas na reflexão sobre um determinado assunto, não são específicas da solução dele. Podem servir para outro. Essa característica se apoia em Lavoisier que deixou a máxima de na natureza, assim com na vida, nada se cria, tudo se transforma. O nexialismo chama essa quinta característica de *cross-fertilization*.
6. Para o nexialismo, a atitude “*searching*” é EXTELIGÊNCIA.

Muitos devem estar se perguntando que relação este tema, Nexialismo, tem com os professores de Educação Física? Para que possamos entender de forma satisfatória faz-se necessário conhecermos a origem de tal termo e contextualizarmos um pouco onde ela está sendo empregado atualmente, para só depois estabelecermos as relações com a disciplina de Educação Física.

O termo Nexialista surge com uma obra de ficção: “*Voyage of Space Beagle*” (Figura 1), do autor, A. E. Van Vogt¹, no ano de 1950. Sua tradução, para o Brasil, ficou conhecida como o nome: *Missão Interplanetária*. O livro conta a história de cientistas da terra que realizam viagens interestelares. Segundo Walter Longo (2009), a obra apresenta um personagem central e esse é o único que pode ser considerado como Nexialista, pois por não ser um especialista era pouco valorizado pelos colegas. Mas quando surgia uma situação desafiadora era o Nexialista que surgia como “herói”. Enfatiza, Peconick (2010):

O personagem central dessa obra, que inspirou muito toda a série Star Trek, segundo informa Walter Longo, era o único nexialista a bordo e por não ser um especialista em nenhuma disciplina específica, era olhado com certo desdém pelos demais colegas cientistas. Afinal, ninguém considerava o Nexialismo uma ciência de fato. Não é preciso dizer que, em quase todas as situações de perigo ou risco vital da nave e seus tripulantes, era sempre o nexialista que surgia como herói, graças a sua habilidade de integrar diferentes matérias ou ciências como psicologia, química e física

1 Autor: A. E. Van Vogt. Título original: *The Voyage of the Space Beagle*. 1ª Edição: 1950. Publicado na Coleção Argonauta em 1954. Capa: Cândido Costa Pinto. Tradução: Fernando Moutinho. Página <http://colecaoargonauta.blogspot.com.br/2011/09/9-missao-interplanetaria.html>. Visitada em: 2-4-2016.

na busca da solução ou salvação da equipe. Único generalista e integrador processual entre vários especialistas focados em suas respectivas disciplinas, acabava sendo responsável pela solução final que dava sobrevida a todos e fazia a nave avançar rumo ao futuro e aos novos desafios.

Figura 1. Capas na versão original em inglês “*The Voyage of the Space Beagle*” e em português “*Missão Interplanetária*”.



O livro descrevia as expedições de um grupo de cientista especialistas, que objetivavam desvendar os mistérios de outros planetas até então desconhecidos. Mas nesta nave também existia um tripulante que não era especialista, mas que tinha a visão do todo e que sempre buscava integrar, dar nexos, aos conhecimentos ou ciências, com o intuito de solucionar os problemas que surgiam ao longo da viagem. Inicialmente o nexia-

lista era tratado com indiferença por seus colegas de viagem, mas aos poucos ele foi conseguindo mudar essa situação e passou a ser o herói, por sua capacidade em salvar o grupo.

O termo nexialista ainda é pouco conhecido na área da Educação, mas na área do marketing, o nome que surge é o de Walter Longo, especialista que costuma salientar a necessidade em encontrarmos um novo perfil profissional que consiga desenvolver suas ações diárias de forma precisa e relevante. Um profissional que consiga estabelecer nexos entre as áreas do conhecimento para solucionar os principais desafios encontrados diariamente, independente da função que desempenha ou disciplina que ministre aulas. A HSM Management, selecionou aos seus leitores, em abril de 2011, alguns highlights da edição Best Seller: O Marketing na era do nexo, que afirma que o importante atualmente é que o profissional deve ter a visão do todo e que saiba onde buscar as respostas para tudo. Afirma também que ser Nexialista não é questão de escolha, são acúmulos de experiências e que varia de uma área para outra.

QUAL O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Entendemos que anos atrás tínhamos um perfil de profissional Generalista que buscava entender um pouco de tudo e quando era questionado ou solicitado para responder algo mais específico, apresentava uma dificuldade em assim o realizar ou, muitas vezes, não encontrava soluções plausíveis e imediatas, demorando muito para realizar determinada função. Com isso, surge a necessidade de apresentarmos ao mercado de trabalho, profissionais Especialistas, que sabiam de forma eficiente sobre determinado assunto ou área do conhecimento, mas quando o assunto passa para outro setor, muitas vezes deixava de encon-

trar solução rápida e hábil, por receio em desempenhar uma função ao qual não dominava.

Os especialistas apresentam-se isolados do todo, o que não facilita uma maior integração entre os profissionais do mesmo setor. “Ilhas” do conhecimento são formadas, na escola, por exemplo. Mas, agora o mercado de trabalho necessita de um perfil que atenda sua necessidade, precisa de profissionais que não sejam generalistas e nem especialistas. Necessita de um profissional Nexialista, que não saiba de tudo, mas que consegue encontrar os locais apropriados que solucionarão seus problemas.

A diferença entre os Generalistas e os Especialistas para o Nexialista é que esse foca olhares na questão em sua maneira de observar, aprender, refletir e concluir, segundo A HSM Management, que enfatizou aos seus leitores, em abril de 2011. E ainda salienta algumas características que um profissional Nexialista deve apresentar, como: interesse; curiosidade; busca solucionar desafios; adora as interrogações e não as exclamações; é uma pessoa multidisciplinar; apresenta uma visão abrangente e não alienada; não nasce Nexialista, mas sim é construído; é atraído pelo inédito; ao ler um livro busca a ideia central e descarta as informações supérfluas; ler vários livros ao mesmo tempo; revoltado com as incoerências diárias; adora quebrar paradigmas; dentre outras.

OS “NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OS NEXIALISTAS

A escola apresenta-se como uma Instituição composta por vários segmentos: discentes, docentes, funcionários e núcleo gestor, além da influência direta que os familiares impõem sobre a mesma. Mas como promover um atendimento com qualidade e que garanta um Direito que pertence a todos: dis-

seminação do conhecimento? Perceber essa riqueza de interesses que permeiam a rotina diária da escola é compreender que temos que planejar diariamente nossas ações, mediante as avaliações contínuas e permanentes. Avaliar a rotina escolar e seus integrantes é relevante para solucionarmos certos paradigmas que possam vir a surgir na caminhada que é árdua.

Segundo Cortella (2014, p. 13), o desejo de tornar a escola real numa escola ideal, que atenda os desejos e anseios de toda comunidade escolar, pode causar um estado de cautela que resulte numa imobilização de nossas atitudes. O cenário atual das escolas e em especial as públicas pode promover essa imobilização, já que os desafios superam as possibilidades concretas e reais. Posteriormente o autor levanta uma reflexão sobre a Cautela Imobilizadora, que promove certa confiança em pessoas que acreditam que se não fizer nada, tudo volta a ser como era antes, criando assim, uma “zona de conforto” e que a hora de mudar pode ser em outro momento. Tal zona acaba sendo negativa diante de uma resposta rápida e eficiente que deveriam ter sido assumidas na escola. A cautela que devemos adquirir, segundo Cortella (2014, p. 15) é a que possibilita uma reflexão de nossa prática antes de realizarmos alterações das coisas. E acrescenta as palavras de Paulo Freire: “A prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo.”

Em muitos cenários educacionais ainda encontramos professores de Educação Física que insistem em ser especialistas. Que estão cheios de pontos de exclamação e com poucos pontos de interrogação. Profissionais que sentem que já sabem de tudo, o que seria relevante para sua atuação e que acabam descartando a possibilidade de entender o que o outro desenvolve ou contribui, pois apresenta uma visão retrógrada e descontextualizada.

O professor de Educação Física deve estabelecer nexos entre suas experiências adquiridas ao longo de sua existência, os valores que o fundamenta na função que desempenha no âmbito escolar. Só assim, conseguiremos ser sensíveis à tomada de decisão assertiva e que possibilite êxitos nos resultados finais. Contudo, o professor também deve buscar nexos entre os conteúdos necessários para sua disciplina com sua prática pedagógica, pois só assim promoverá uma aprendizagem significativa a seus alunos.

Entendemos que para estabelecer os nexos não é uma tarefa fácil, mas se o profissional tem a certeza de seu papel na educação, que é o de contribuir com uma mudança da realidade dos protagonistas do processo educativo, independente da disciplina que ministra, no final terá conseguido alcançar seus objetivos.

Assim, surgem os “novos” professores de Educação Física: os Nexialistas. Acreditamos que este profissional já exista e que já desenvolve suas atividades dentro da escola. O que ocorre é a falta de atitude diante das circunstâncias que surgem ao longo da caminhada. Antigamente o professor tinha que ser o detentor do conhecimento, mas agora o avanço tecnológico impossibilita tal suposição. Tudo que o aluno precisa saber pode ser encontrado na internet e até mesmo a explicação caso não tenha compreendido com o docente.

Depois o professor de Educação Física assume a necessidade de ser especialista numa dos conteúdos pertinentes à cultura corporal do movimento. Se fosse professor de esportes, por exemplo, não poderia ministrar aulas de danças ou ginásticas ou até poderia, mas não era especialista. A obrigatoriedade em ser um profissional especialista cai “sobre os ombros” e impossibilita a diversidade das vivências dentro das aulas na

escola, pois muitos acabam reproduzindo aulas que de alguma forma dominam seus conteúdos e não leva em consideração o repertório de atividades que os alunos devem vivenciar em toda sua fase de desenvolvimento, que estão inseridos no contexto escolar.

Muitos podem achar que é impossível romper com certos paradigmas construídos ao longo da história, pois já estão condicionados a repassar o que foi aprendido. É necessário termos a consciência de que para quebrar certas imposições devemos ter atitudes e disseminarmos a curiosidade, tanto em nós mesmos, como a todos que nos cercam. Quando um professor se acomoda ele está sinalizando que não acredita mais no poder renovador e inovador que a educação pode assumir na vida de muitos e de seus pares. A motivação é algo intrínseco e necessita de estímulos diários, para que não desistamos diante do primeiro obstáculo.

O professor deve estar consciente de que não domina tudo, mas que sabe onde encontrar a solução para muitos problemas tidos como impossíveis de serem solucionados. Muitos profissionais da escola são resistentes a mudanças, principalmente se for de forma acelerada ou se alterar sua “zona de conforto”, que foi conquistada com tanto afinco. Devemos ter ciência de que nada é para sempre e na escola o ativismo não pode ser regra, pois tudo está sempre se modernizando, principalmente se compararmos o perfil dos alunos de 40 anos atrás com os dias de hoje. Tudo se transforma e nada é para sempre! Antigamente ter dúvidas era motivo de chacotas entre os alunos, mas hoje ter dúvidas é sinônimo de interesse. Para Cortella (2014, p. 21): “Gente que não tem dúvida não inova, não cresce, não avança, só repete. Gente que não tem dúvida é incapaz de fazer o novo.”

Assim surge a discussão entre o que é velho e ultrapassado com o que é novo e lançamento. Professores que não dominam computadores vão assumindo o papel de professores sem domínio de conteúdos ou de práticas pedagógicas ultrapassadas, pois os interesses dos alunos entram em choque com o que o professor elenca como prioridade. Diferente dos professores os alunos já nascem digitando, mandando uma mensagem ou com uma página no *Facebook*, com milhões de curtidas, de pessoas que nem conheceram ainda.

Cortella (2014, p. 46) inicia uma discussão pertinente quanto à relação do conhecimento com o poder. O autor resalta que a importância de lidarmos com o conhecimento e sua serventia nos meios educacionais e acrescenta que muitos estão esquecendo que o poder tem por finalidade servir. Concordamos com o autor quando afirma que quando um indivíduo usa o poder para servir a si mesmo acaba fugindo do verdadeiro sentido que lhe é atribuído à obtenção do conhecimento. O poder é atrelado ao conhecimento e deve ser compartilhado com o outro e não para promover nosso crescimento profissional, por exemplo.

Um professor de Educação Física deve sempre fazer uma autoavaliação sobre o que ele já domina e o que ainda é desconhecido. O primeiro promove um certo tipo de acomodação e o segundo termo possibilita a motivação para buscar o NOVO. Antunes e Alves (2014, p. 12), afirma que gosta muito mais do que desconhece do que já sabe, pois o que não domina torna-se um desafio, uma caminhada, uma descoberta e faz acordar de manhã com vontade. O professor não precisa mudar de escola para ser um Nexialista, ele só precisa mudar de atitude, e sempre dar o seu melhor e inovar sempre em suas práticas pedagógicas, de acordo com os interesses de seu público alvo.

Um dos paradigmas que precisa ser discutido recai sobre as tecnologias e sua representatividade para alunos. O acelerado processo de modernização dessas ferramentas assusta bastante o meio escolar, pois os alunos estão no século XXI e as metodologias aplicadas nas escolas estão fundamentadas no processo educacional do século XIX. E como devemos proceder diante de tamanho descaso? O professor é o mediador deste conflito e muitas vezes acabam por enquadrar-se em dois termos referendados por Cortella (2014, p.53), os infomatofobia, que apresenta aversão a utilização da novas tecnologias, e a informatolatria, que é a veneração das plataformas digitais. Os professores mais experientes acabam por muitas vezes optar pela primeira opção, pois não foram estimulados e pouco ensinados a trabalharem com tais recursos, aqui o medo de errar prevalece. Já os mais novos apresentam simpatia para com as tecnologias e quando não conseguem busca aprender, pois acreditam que errar faz parte da aprendizagem.

O problema mais grave está com relação a utilização, sem limites, dos alunos, pois acabam utilizando uma única vantagem que as novas tecnologias podem promover que a aproximação das pessoas. O que promove certo exagero por parte desta nova geração de acabam prejudicando e não potencializando o processo educacional de muitos. Falta a muitos o discernimento sobre a forma ideal de sua utilização. E alguém sabe qual foi a primeira plataforma de ensino à distância? Cortella (2014, p. 52), enfatiza que a primeira foi o LIVRO. É fantástico, pois tais curiosidades acabam aproximando os alunos de um instrumento tão significativo que é o livro. Antigamente o maior conhecimento de uma escola estava dentro do acervo de sua biblioteca, mas hoje podemos realizar uma pesquisa na internet e tudo já sai quase pronto. Mas o importante é todos entender

sobre a confiabilidade que depositamos em certos documentos, da internet, que muitas vezes não são fidedignos com a verdade e acaba prejudicando quem os utiliza. Muitos alunos pouco estão se importando com a veracidade das informações o que é prejuízo adquirir e disseminar informações equivocadas.

Mas com relação aos professores devemos compreender que se as novas tecnologias forem sendo utilizadas de forma que possibilite o aprendizado pode ser um excelente recurso pedagógico em sala de aula, mas precisamos estar conscientes de que nada substitui uma boa aula expositiva, pois a maioria dos alunos consegue entender e tirar dúvidas no momento da exposição. O importante é contextualizar as informações que serão passadas e estabelecer o foco da aula, para que a aprendizagem seja significativa que os alunos aprendam e não apenas decorem as principais informações passadas. Agora o professor, passa a mediar às relações entre os conceitos, o que está presente no dia a dia e o que faz sentido ao aluno.

As novas tecnologias também acabam interferindo diretamente no rendimento que o aluno desempenha dentro da sala de aula, pois se ele passar boa parte da noite utilizando esses meios, comprometerá sua capacidade de concentração no que é exposto pelo professor. Assim, não somos a favor da proibição de certas utilizações, o problema que aqueles que não apresentam maturidade para utilizar no ambiente apropriado, precisa sim ser questionado, pois ele não atrapalha só seu rendimento, mas sim de seus colegas de sala. Com isso, o professor precisa inovar para que o aluno consiga sentir-se atraído pelo o que está ministrando. Estabelecendo assim uma conexão com o que o aluno acha pertinente ser discutido.

Algumas características que fundamentam o perfil de um professor de Educação Física que deseja torna-se Nexialista: não precisa ser especialista, num determinado conteúdo; deve apresentar uma relevante capacidade de resolver desafios; precisa fazer nexos entre os temas e criar situações favoráveis que resultam em soluções; agrupar os diversos pontos de vistas, utilizando o bom-senso; não precisa saber as respostas, mas sim, o lugar onde encontrá-las; conseguir conectar os conhecimentos não relacionados e os indivíduos; capaz de ordenar caos e conflitos; apresenta o conhecimento necessário para solucionar qualquer problema; incentiva as pessoas a fazerem o seu melhor em suas atividades diárias; sabe bem relacionar-se com as pessoas que estão ao seu redor; são pessoas que conseguem criar ou adaptar estratégias em suas atividades; tem postura proativa e gostam em trabalhar em equipe. E você a que grupo pertence? Generalistas ou Especialistas ou Nexialistas?

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NEXIALISTA

O termo Nexialista é algo bem relevante para ser disseminado entre os profissionais que atuam no ambiente formal de Educação. Entendemos como intencionalidade pedagógica a capacidade de criar NEXOS entre os objetivos previamente estabelecidos e os resultados observados diante das atitudes demonstradas pelos alunos. Assim, apresentamos abaixo alguns *cases*, que possibilitam uma reflexão sobre tais relações estabelecidas:

Case 1: Habilidades Nexialistas

A partir de afirmações da Revista Veja (2006) no que se refere às habilidades (indiscutivelmente nexialistas) decorrentes do uso de vídeo games:

1. Afirmativa 1: Estudos feitos com as modernas técnicas mostram que o videogame ativa e exercita mais áreas do cérebro do que outras atividades de lazer. O hipocampo e o córtex pré-frontal trabalham incessantemente para decorar manobras, truques e senhas necessárias para passar de fase;
2. Afirmativa 2: Os games estimulam os jovens a relacionar fatos, a não pensar neles como eventos (atitude nexialista);
3. Afirmativa 3: Segundo especialistas, os videogames também ajudam a preparar profissionais mais bem equipados para o mercado de trabalho. “Hoje, as grandes empresas usam como instrumento de seleção os testes e as dinâmicas de grupo que valorizam o raciocínio lógico, a iniciativa e o pragmatismo, qualidades que os videogames ajudam a desenvolver”.

Sob a forma de lazer sem alguns instrumentos metodológicos de fixação, essas qualidades se perdem na sua objetividade/na suas aplicabilidades em outras situações. Efetivamente essas habilidades não são fixadas e muito menos transferidas/ utilizadas quando em uma prática profissional elas forem exigidas, porque elas ficariam no mundo dos jogos. Sem a situação de aprendizagem devidamente estabelecida e provocativa, ou seja, a intencionalidade pedagógica, não há a fixação sob a forma de aprendizagem.

O estudo da intencionalidade pedagógica própria da ação do professor nexialista nos leva a concluir que seu uso intencional exigiria: escolha ou produção dos jogos, análise ou elaboração de roteiros e a apresentação e introdução dos mesmos em momentos apropriados de acordo com as habilidades e competências que se quer desenvolver.

Case 2: Jogando a bola na quadra

Muitos profissionais da Educação Física são mal avaliados na atitude de simplesmente jogar a bola na quadra, para se desincumbir ou se livrar da aula da forma mais cômoda. Vamos imaginar jogar uma bola na quadra e ficar observando o que aconteceria.

Em primeiro lugar e durante alguns minutos, os alunos ficariam chutando a bola com todo o grupo correndo atrás dela por onde ela fosse. Depois cansariam disso e um aluno pegaria a bola, poria debaixo do braço e perguntaria aos demais: escuta aqui, a gente não vai formar dois times para jogar, não? (Esse é líder e tem iniciativa). E mesmo que alguns fossem do contra e quisessem manter a bagunça dos chutes, a atitude do líder teria angariado alguns favoráveis à proposta (os solidários e que sabem reconhecer uma boa ideia) e imediatamente sufocariam os do contra, o que finalmente desencadearia a divisão dos times.

Durante o jogo, uma série de comportamentos seriam identificados: 1. O dos agressivos que querem ganhar o jogo a qualquer custo, inclusive o de machucar um colega. 2. Os egoístas, aqueles que só querem a bola para si; 3. Os coletivistas que fazem exatamente o contrário; 4. Os solidários que preferem ajudar um colega, se importando pouco com o andamento do jogo; 5. Os tímidos/medrosos/sem atitude que tem medo

de participar; 6. Os sem habilidade, que mesmo assim dão lá a sua contribuição; 7. Os justos que sabem reconhecer uma falta ou um gol como legítimo, mesmo que contra a sua equipe; 8. Os que têm um grande potencial para o esporte e que provavelmente deveriam ter uma oportunidade para desenvolver-se; 9. Os vontadosos, mesmo sem habilidade.

Atitudes do professor:

1. Observar e analisar essas características de tal modo a poder exaltar, orientar e desenvolver as qualidades observadas e ajudar a outros alunos que considerar necessário.
2. Conversar com os alunos sobre as características observadas e propor atividades de tal modo a contemplá-las.

Essa é uma atitude de um professor Nexialista? Por quê?

Case 2: Jogo Cooperativo: Competências Nexialistas

Diante dessa situação elaboramos dois jogos cooperativos de tabuleiro. Cada jogo fundamenta sua estrutura na sequência pedagógica: ação, reflexão e ação melhorada. O primeiro foi fundamentado na estrutura do jogo “Obstgarten” em português conhecido como “*Frutal ou Pomar*” produzido em 1986 pela empresa da Haba, conhecido como “*Jogo do Corvo*”. Na versão “*Nexialista*” desenvolvida pelos autores deste artigo, o jogo objetiva conquistar todas as qualidades pertinentes a cada competência (pessoal, social, técnica e atitudinais) atribuídas a um profissional nexialista, que o professor de Educação Física deve adquirir para desempenhar de forma fidedigna sua função para atender o atual cenário escolar.

O jogo consiste em quatro participantes ou 4 equipes representando cada cor, que tem como objetivo comum adquirir as 40 qualidades de competências de um profissional NEXIALISTA. O tabuleiro é dividido em quatro partes e cada uma representada por uma cor e em cada cor existem 10 competências do profissional nexialista (vermelho: competências pessoais; verde: competências sociais; azul: competências técnicas e roxo: competências atitudinais). No centro do tabuleiro existe um quebra cabeça dividido em 9 partes com a palavra GENERALISTA/ESPECIALISTA. Cada jogador lança o dado (cada lado do dado tem um símbolo) e de acordo com o resultado pode conquistar uma qualidade referente à cor que apareceu no lado do dado; ou pode escolher retirar duas qualidades de qualquer espaço das zonas de cores, desde que no dado apareça o nome NEXIALISTA; ou ainda será obrigado tirar uma peça do quebra-cabeça se aparecer no dado GENERALISTA/ESPECIALISTA. Se as nove peças do quebra cabeça forem retiradas antes de ser apropriadas as 40 qualidades e/ou competências nexialistas será o FIM DO JOGO, para todos os jogadores participantes. Em um jogo cooperativo ou todos vencem ou todos perdem. É um jogo de meta coletiva comum com interdependência positiva entre os participantes. O jogo tem com proposta principal, estimular nos participantes duas possibilidades: 1. Trabalhar valores cooperativos, e 2. Refletir sobre as qualidades dos profissional nexialista.

Case 4: Jogo Cooperativo: Missão Interplanetária Nexialista

O segundo jogo foi fundamentado na estrutura e regras do jogo *“A Beautiful Place”* (Lugar Bonito), desenvolvido por *Jim Dacove* em 1981 e produzido pela *“Family Pastimes”*, no Canadá, que culminou na criação de jogo de tabuleiro de

percurso (ação), que objetiva uma discussão (reflexão) de um “novo” professor de Educação Física, proporcionando uma mudança de atitude (ação melhorada), que necessita de competências pessoais, sociais, técnicas e atitudinais, atuante nas escolas.

O jogo apresenta a seguinte composição: 01 tabuleiro (com símbolos e nomes); 01 dado; 04 pinos; cartões (com as competências); e imagens de alienígenas.

Os participantes jogam juntos e iniciam cada um nas extremidades do tabuleiro. Os cartões que representam as competências que os jogadores devem adquirir durante a partida ficam sobre a mesa, virados para baixo e logo após, organizam as imagens dos alienígenas, que ficam próximas ao tabuleiro. Depois os jogadores devem cobrir a imagem da nave espacial, que está sendo tripulada por vários professores de Educação Física **NEXIALISTAS**, com a imagem de uma nave composta por vários profissionais **GENERALISTAS E ESPECIALISTAS**.

A função dos jogadores é unir forças para alcançar a meta coletiva comum onde o objetivo central é desconstruir o perfil de profissional construído ao longo dos anos e reconstruir, através de mudanças de atitudes o “novo” perfil do professor de Educação Física escolar, que atenda aos anseios dos envolvidos em seu processo de formação. O jogo terá sucesso, quando os jogadores conseguirem retirar a imagem da nave espacial dos professores **Generalistas e Especialistas**, deixando aparecer à imagem da nave repleta de **Nexialistas**.

Os símbolos ou nomes que aparecem no tabuleiro significam: Nexialistas (nome), se o jogador cair neste espaço ele poderá receber um cartão com uma competência. Mas se o sortudo parar no espaço que apresenta dois nomes **Nexialistas** ele receberá dois cartões. Para remover uma parte da ima-

gem que compõe a nave de Generalistas e Especialistas faz-se necessário ter três cartões e ser realizado em sua jogada. Os jogadores também podem unir seus cartões para retirar uma imagem, mas a troca só poderá ser feita quando um colega cair no espaço dos Planetas (extremidades do tabuleiro) e este não poderá contribuir com um de seus cartões. As estratégias são estabelecidas pelo grupo e quando os cartões forem utilizados poderão ser reutilizados novamente.

Quando um jogador cair no espaço que tem a imagem de um Alienígena esta será colocada no tabuleiro e se todos os alienígenas estiverem no tabuleiro antes que a imagem da nave espacial, cheia de Generalistas e Especialistas, seja removida por completo os jogadores perdem a partida. No tabuleiro existe um espaço que apresenta a imagem de dois alienígenas que deverão ser postos no mesmo. Já se o jogador cair no espaço que tem a imagem de uma Nave, ele poderá escolher qualquer espaço do tabuleiro que desejar. Por ser um jogo cooperativo ele pode pedir ajuda aos demais. Um jogador poderá utilizar um cartão de competência para remover um alienígena do tabuleiro, e logo depois deverá realiza sua jogada. Mas se o cartão for assim utilizado ele não poderá voltar ao restante dos cartões.

A construção dos jogos de tabuleiros cooperativos foi idealizada com o intuito de disseminar de forma lúdica os conceitos pertinentes a construção de um perfil assumido por um professor de escola que deseje ser um Nexialista e fazer a diferença. Acreditamos que os aspectos que fundamentaram a elaboração dos mesmos, pautados principalmente na filosofia dos jogos cooperativos, possa ser estendido, a todos os profissionais, não necessariamente só aos professores de Educação Física, pois todos podem estar inseridos no mesmo contexto e o mesmo público alvo.

Nossa proposta futura é criarmos o mesmo jogo, com algumas adaptações, que possibilite a construção de alunos Nexialistas, pois este mesmo aluno será incorporado pelo mercado de trabalho. E se o mercado está com interesse nestes novos perfis, por que não iniciarmos na escola. A escola é um espaço de transformação desde que os protagonistas consigam ressignificar seus objetivos, caso contrário ele promoverá uma alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de consenso dos autores deste artigo que o professor de Educação Física deve ter atitude para promover uma mudança significativa em sua prática pedagógica e até mesmo pessoal se assim achar necessário. Com isso, acreditamos que não precisamos de novos professores, mas sim de uma mudança de atitude que potencialize suas atividades diárias. Ousar tem que ser uma palavra dita todos os dias: Hoje preciso OUSAR em minhas aulas! Só através de ações relevantes é que contagio os que estão ao nosso redor e quem sabe não conseguimos disseminar essa capacidade de ousar aos alunos.

Entender que estamos inseridos numa geração, do século XXI, onde os avanços tecnológicos evoluem diariamente e não promove a capacitação de seus usuários, para utilizar tal conhecimento de forma positiva ao processo de ensino e de aprendizagem, é compreender que esse fundamenta um dos grandes desafios para geração do século XX, de professores, e metodologias fundamentadas no século XIX, como salienta Cortella. A tecnologia configura-se como um aspecto fundamental à evolução social, o problema que a rapidez com que tudo acontece, não favorece assimilar o conhecimento adquirido, pois se torna ultrapassado.

O fosso existencial entre essas gerações pode promover um estímulo a um profissional curioso, que gosta de superar desafios ou que busca sempre quebrar paradigmas, mas também pode instigar num professor, que teme a errar diante dos demais, um bloqueio que promoverá uma aversão ao NOVO. Eis que surge o perfil do professor essencial para os dias atuais: os Nexialistas. Não é um profissional generalista e nem especialista, mas aquele que uni as características dos dois citados anteriormente, à procura do NOVO independente da situação ao qual esteja inserido.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Ao longo da história busca-se um perfil ideal de professor para ser “copiado” por todos, que de certa forma consiga suprir a necessidade que a sociedade vigente apresenta, mas muitos esquecem que não podemos ter “receitas de bolo”, para dizer o que todos devem desenvolver em suas aulas. O que pode ser elaborado são sugestões, que promovam um equilíbrio entre o que desejamos e o que almejamos para todos os componentes da comunidade escolar.

Primeiramente, realizamos uma escrita baseada em alguns momentos históricos que fundamentaram o perfil do professor de Educação Física até chegar nos dias atuais. Contudo, fomos idealizando em nossas mentes as características que permeiam os profissionais conhecidos como generalistas e depois mostramos o perfil de uma especialista, até chegarmos num novo termo que surge, conhecido como profissional Nexialista.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Qual o perfil do professor de Educação Física, atualmente, para atuar na escola?
2. Por que os alunos são os protagonistas do processo educacional?
3. Quais as relações construídas dentro da escola entre os componentes da comunidade escolar?
4. Como podemos construir um “NOVO” professor de Educação Física, para atuar na escola?
5. O professor de Educação Física não deve ser o detentor do conhecimento, mais sim estar sempre buscando a aquisição de novos conhecimentos. Justifique essa afirmativa.
6. Qual a origem do termo Nexialista?
Quais as características relevantes de um professor de Educação Física Generalista, Especialista e Nexialista?
7. Quais as competências fidedignas que o professor de Educação Física deve apresentar para torna-se um Nexialista?
8. Quais as contribuições que os jogos construídos, apresentaram para a disseminação do perfil ideal dos novos professores de Educação Física?
9. Construa o perfil do “NOVO” professor de educação Física?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BAVELIER, D. How Action Games Can Improve Our Visual Skills. Disponível em: <<http://arstechnica.com/science/2014/02/how-action-games-can-improve-our-visual-skills/>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2014.

BAVELIER, D.; AI. O Aumento da Velocidade de Processamento Através de Videogames de Ação. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&st=em&u=http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2871325/&prev=search>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

BOMFOCO, M. A.; AZEVEDO, V. A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Revista Renote - Novas tecnologias na educação**, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2016.

CHINALLI, D. V. F. Nexialistas: os designers do conhecimento e a nova era da tecnologia da educação. **Revista Científica Integrada**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/edicao-n-2-2014-1/1468-166-462-1-sm/file>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 19. Ed. Campinas: Papirus, 1996.

HSMMANAGEMENT. Os Nexialistas estão chegando. **Revista HSMexperience**. São Paulo. mar./abr., 2011. Disponível em: <<http://experience.hsm.com.br/posts/os-nexialistas-estao-chegando>>. Acesso em: 7 de março de 2016.

LONGO, W.; TAVARES, J. L. **O marketing na era do nexo. Novos caminhos num mundo de múltiplas opções**. 2009. Disponível em: <http://www.nexial.com.br/marketing_na_era_do_nexo.pdf>. Acesso em: 2 de abril de 2016.

LONGO, W. Exteligência: você tem fome de que? **Revista da ESPM**, n. 5, set./out. 2014.

MAURER, A. L. **As gerações y e z e suas âncoras de carreira: contribuições para gestão estratégica de operações**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/554/1/AndreMaurer.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

NEGRI, P. S. **Intencionalidade Pedagógica** – SlideShare. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/labteduel/intencionalidade-pedagogica> - 22 de jul de 2010. Acesso em: 10 de abril de 2016.

NEGRI, P. S. **A Intencionalidade Pedagógica como Estratégia de Ensino**. Publicado em 14 de março de 2013 por lilianamaro. Disponível em: <<https://lilianamaro.wordpress.com/2013/03/14/a-intencionalidade-pedagogica-como-estrategia-de-ensino-paulo-sergio-negri/>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

PECONICK, J. **Nexialismo** Já. Grupo LET recursos humanos. São Paulo. Maio, 2010. Disponível em: http://www.grupolet.com/noticias_20100531_nexialismo.asp. Acesso: 7 de março de 2016.

REVISTA VEJA. **Imersos em tecnologia - e mais espertos**. São Paulo. Edição 1.938, ano 39, de 11 de janeiro de 2006.

SCHELINI, P. W.; ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R. Aumento da inteligência ao longo do tempo: efeito Flynn e suas possíveis causas. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 45-52, 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712013000100006>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

SILVA, J. A.; RIBEIRO-FILHO, N. P.; SANTOS, R. C. Inteligência Humana e suas Aplicações. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 155-187, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a12.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA! MAIS PEDAGOGIA OU EMPATIA?

Diana Leite
Sérgio Souza
Beatriz Pereira

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que o sedentarismo é um problema de saúde pública, cabe-nos a nós, professores de Educação Física (EF), juntamente com a instituição escola, educar a criança e o adolescente no sentido de investir num corpo ativo e saudável, estabelecendo-se assim uma relação positiva entre atividade física (AF), saúde, estilo de vida e qualidade de vida.

Visto que, de acordo com Lopes e Maia (2004), a infância e a juventude são consideradas idades determinantes no ganho de hábitos duradouros de AF até à idade adulta, neste sentido consideramos que é imperioso que o professor de EF se responsabilize com a escola, que deve ser um espaço de formação motora e social, na promoção de hábitos saudáveis, divulgando e sensibilizando para os estilos de vida ativos. No entanto, temos que nos questionar se é um objetivo realista, ou simplesmente uma ilusão que não será refletida num futuro próximo.

A escola está apta e quer ser uma das principais propulsores do bem-estar da criança e adolescente? Está dotada de ginásios, recintos desportivos ao ar livre e outros espaços e equipamentos para a prática de AF? Os pais estão conscientes da importância da EF? Os alunos gostam das aulas de EF?

Cada vez mais se demanda uma análise e reflexão sobre o processo de Ensino e Aprendizagem da EF em Portugal. O que é o “bom” professor? Quais as ações ou práticas pedagógicas mais adequadas? Qual a melhor forma de motivar o aluno? Os professores estão dotados de conhecimentos e competências suficientes para uma boa qualidade de ensino? Basicamente, qual o melhor caminho para a promoção da saúde e sucesso educativo na nossa disciplina?

Colocam-se questões às quais é cada vez mais difícil responder, quanto mais propor soluções. A realidade é que nós, como professores, educadores, investigadores e pais, continuamos sem saber a resposta às mesmas. Apenas sabemos e sentimos que como docentes continuamos e continuaremos a aprender a ensinar e que, ano após ano de incerteza e imprevisibilidade, esperamos regressar a um ambiente de escola familiar e receber um abraço, um beijo, um aperto de mão ou simplesmente um sorriso dos nossos alunos. Atualmente, a carreira docente é cada vez mais instável; os contratados, mesmo os professores do Quadro de Zona ou Escola, que supostamente tinham uma escola ou uma zona de vinculação fixa e segura, não sabem o que os espera; no ano letivo seguinte, já não há um vínculo definitivo à escola. O maior número de alunos por turma e outras reestruturações do ensino e o decréscimo da natalidade refletiu-se na diminuição das turmas provocando menos vagas a nível de Concurso Docente, impactando no quotidiano do professor e na sua prática pedagógica. Será que podemos incorrer no risco de afirmar que tal instabilidade se poderá refletir nos resultados académicos dos alunos? Não deviam as entidades governamentais procurar uma boa relação entre Ministério da Educação e professor? E nós devemos basear o ensino-aprendizagem na relação entre professor e aluno?

O que é ser “bom” professor? É aquele que se baseia na eficácia e competência, cumpridor das tarefas, que evita adaptações e cuja frieza poderá inibir o aluno? Ou é aquele que transmite alegria e confiança nas palavras e acalenta no olhar o gosto pela EF, AF e Desporto?

Os alunos lembram-se mais dos conteúdos das disciplinas e do que aprenderam ou da personalidade de um professor da escola que os conduziu possivelmente à opção e gosto para ser professor de EF? Os alunos recordam, vários anos mais tarde, uma saída realizada ao exterior a uma montanha protegida, onde tiveram de ultrapassar diversas adversidades e realizar um grande esforço para superar dificuldades e desafios ou a rotina das aulas? Sair da escola é um projeto em que todos se envolvem, construído por todos em que o aluno é um membro ativo, decisor e, como tal, regista maior empenho o que leva a outro nível de aprendizagens. Os ambientes naturais e atividades como as de exploração da natureza são relevantes para educação e permitem um melhor relacionamento entre pares e clima de sala de aula. Ao professor é exigida maior capacidade de planeamento de todos os detalhes, ser capaz de responsabilizar os alunos e desenvolver o espírito de interajuda e cooperação entre eles para superarem os imprevistos. Ao professor é exigida ainda uma visão do grupo sem deixar de prestar atenção a cada aluno e, sobretudo a capacidade de decisão nas situações inesperadas tais como avaliar o clima, pluviosidade, ventos e outros riscos, acidentes, lesões, etc.

É nosso entendimento que a qualidade do professor e a forma como ensina conduz à boa relação/empatia com os alunos e ao gosto pela disciplina. Assim, o objetivo deste capítulo é despertar para a reflexão da prática docente e possibilidade de melhoria do processo ensino-aprendizagem em EF de for-

ma a conseguirmos inculcar ou manter o gosto pela disciplina e desta forma aumentar o nível de AF e inerente qualidade de vida, contrariando assim o aumento do sedentarismo e riscos associados.

DESENVOLVIMENTO

A PRÁTICA DOCENTE E SEU ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO

Ponderamos que para melhor gerir, mediar e melhorar a prática pedagógica o docente deverá ter em consideração o enquadramento científico e pedagógico onde está inserido o diagnóstico, a organização e gestão do ensino e aprendizagem, a tríade de relação pedagógica (professor-aluno-comunidade educativa) e o processo de avaliação.

Diagnóstico

É essencial que o professor tenha consciência da realidade em que a escola se insere e, para além desse conhecimento das características físicas e socioeconómicas do meio, o conhecimento institucional da escola, pessoal docente, discente, assistentes operacionais e outros elementos da comunidade educativa que a constituem também é imperioso. Para realizar a planificação também precisamos, obviamente, saber o espaço físico e material pedagógico disponíveis na escola.

É inequívoca também a importância do conhecimento das turmas: número de alunos, alunos com necessidades educativas especiais (NEE), problema/limitação/lesão impeditiva à prática de EF. Tentar indagar a situação familiar do aluno é igualmente fulcral, pois o percurso educativo do aluno, para além de ampa-

rado pela instituição escolar, também precisa ser apoiado pela estrutura familiar. É um processo plural que requer a ingerência de todos os intervenientes (alunos-casa-escola).

Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo Bento (2003) a planificação é a estruturação do processo pedagógico, onde se expõem os objetivos e conteúdos. Elaboram-se as planificações das turmas, tendo em atenção o programa nacional da disciplina, a planificação anual e o plano anual de atividades realizado pelo grupo de EF assim como a gestão de espaços disponíveis para o ensino. Acrescenta-se ainda a importância de conhecer as características, necessidades e expectativas dos alunos para uma boa planificação de trabalho (BENTO, 2003).

Se necessário devemos então proceder ainda a adaptações às mesmas tendo em consideração a realidade das turmas, assim como os recursos materiais e físicos. Fundamentamo-nos nos pressupostos de Bento (2003) que refere que a duração de cada unidade depende de princípios como o volume e dificuldade das tarefas e o desenvolvimento dos alunos.

O docente deve planificar as aulas articulando objetivos e conteúdos, adequando sempre as estratégias de acordo com o nível etário dos alunos, maturidade, interesses e dificuldades de aprendizagem, para que a aquisição de competências, por parte dos mesmos, ocorra da forma mais concreta e eficaz. É fundamental que também os alunos saibam os objetivos a que nos propomos, ou seja, para onde os queremos conduzir. Se eles souberem o caminho que estamos a trilhar, podem participar mais ativamente no seu percurso. Daí também a importância de manter o aluno informado sobre a “distância” que já percor-

reu, o que falta para a “meta” e como percorrer, regulando assim o processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de potenciar o desenvolvimento máximo das aprendizagens a todos os alunos, procuramos diversificar os métodos e estratégias, recorrendo aos mais diversos recursos materiais, para que possam vivenciar novas experiências.

A envolvimento dos alunos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) também poderá ser uma mais-valia nas aulas de EF (TORRES et al., 2016), pois fortalece a motivação dos alunos em espaço de aula (MENEZES, 2012).

A mobilização de equipamentos como os telemóveis, *tablets*, etc, numa perspetiva pedagógica é um fator atrativo para muitos alunos. Um exemplo é permitir em espaço de aula que os alunos coloquem a música que querem ouvir, visualizar vídeos para a abordagem de certos conteúdos (como por exemplo a dança) no *tablet*, criar vídeos de eventos desportivos, tirar fotos para o *site* da escola... utilizar as ideias e sugestões dos alunos, realizando as tarefas num enquadramento que satisfaça os seus gostos e as necessidades do professor, consideramos ser uma boa estratégia. Contudo, é importante estar atento a questões protocolares, como a autorização dos Encarregados de Educação (EE) para publicação de fotos ou vídeos do seu educando. Como a maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas não são maiores de idade, os EE podem ou não permitir a aquisição e mesmo publicação de imagens dos seus educandos, daí em muitas das escolas ser da incumbência dos diretores de turma, no início do ano, apresentar aos EE esse pedido de autorização. Caso tal procedimento não seja realizado, cabe ao professor a realização do documento explicando o fim do mesmo e os alunos levam-no para casa para os EE os assinarem.

À medida que as aprendizagens demonstradas pelos alunos o exigem, deve-se proceder a reestruturações das planificações; organização dos alunos preferencialmente em grupos heterogêneos, de forma, a que os mais aptos ajudem os colegas com mais dificuldades, desenvolvendo-se assim o espírito de interajuda e a cooperação entre eles. Devemos ainda ter a preocupação de dedicar mais tempo e mais recursos aos alunos que apresentem mais dificuldades.

Outro aspeto a considerar é, no início de cada aula, dar a informação referente aos conteúdos e objetivos programados para a mesma, dando especial relevo aos pontos mais importantes, assim como uma pequena revisão dos conteúdos abordados na aula anterior para que estes não sejam esquecidos e haja também uma continuidade/sequência dos mesmos. Sugere-se iniciar a aula de forma atrativa com um aquecimento lúdico que pode ou não ser específico, podendo inclusive ser proposto pelos próprios alunos, estimulando a participação na planificação e desenvolvimento da aula, fortalecendo a espontaneidade, criatividade, autoestima e liderança dos mesmos, permitindo ainda uma consolidação da relação professor aluno por meio de uma relação dialética.

Outra prática é a utilização da demonstração pelos alunos ou professor para a explicação dos exercícios e gestos técnicos, com referência atempada às componentes críticas. Delegar funções aos alunos sob nossa orientação pode compensar algumas carências de desempenho do professor. Esse aproveitamento dos recursos humanos pode ainda contribuir para maximizar o tempo de atividade motora.

Manter os procedimentos organizacionais previstos e combinados no início do ano letivo de aula para aula e marcar faltas antes ou depois da aula também proporcionam o

aproveitamento do tempo de atividade motora. É importante procurar sempre a diminuição do tempo de organização e transição entre exercícios; os momentos “mortos” poderão ser propulsores de alguma desordem, *bullying* e perda de tempo de atividade motora refletindo-se no nível de AF.

Planificar a aula de forma a maximizar o tempo em relação aos níveis de AF deve ser uma preocupação constante do professor de EF. Em cada aula, o tempo dedicado à instrução deve ser curto, com instruções claras e precisas para dar a maior oportunidade aos alunos de se empenharem em tarefas motoras ativas. Num estudo de Kremer et al. (2012) realizado no Brasil, verificou-se que em 35,6 minutos de aula a média de tempo em AF de intensidade moderada a vigorosa são 12,3 minutos, o equivalente a aproximadamente 1/3 da aula. Este valor leva-nos a indagar se as nossas aulas de 45 minutos, devido ao pouco tempo efetivo de aula, têm algumas valências na criação de adaptações fisiológicas dos alunos e efetiva promoção da saúde. Santos et al. (2013) numa investigação realizada no Brasil, com alunos de 11 a 13 anos, constataram que nas aulas de EF, pelo pouco tempo despendido na realização de movimentos corporais e participação ativa dos alunos, não se estão a realizar esforços mínimos de forma a os mesmos melhorarem a sua aptidão física relacionada com a saúde. Em Portugal tem-se constatado uma falta de investimento na EF nas escolas e é preciso relembrar que, numa sociedade cada vez mais desfavorecida economicamente e por vezes inerentemente desprovida de bem-estar físico, psicológico e emocional, as aulas de EF são para muitos alunos a única oportunidade de prática de AF organizada e planificada.

Outro aspeto essencial no processo de ensino aprendizagem é a comunicação que deve ser simples e precisa, pois

sem comunicação, seja qual for a modalidade, não pode haver ensino (SHIGUNOV, 1997). O mesmo autor refere que consoante a comunicação que se emprega, o aluno obtém uma determinada informação e que a mesma tem que servir para o ajudar a tomar as melhores decisões de forma a atingir a eficiência do gesto.

Na aula de EF é, por vezes, também pertinente a comunicação por sinais sonoros ou visuais. Por exemplo, devido ao barulho que existe no recinto desportivo e também no sentido de maximizar o tempo de atividade motora, o apito pode ser uma boa ferramenta pedagógica, podendo ser utilizado para início de um jogo, para interrupção do mesmo e como dizia um professor de futebol da universidade, “tirar a fotografia” e aproveitar para dar *feedbacks* à turma. Podemos também utilizar o apito para transição de exercícios, sem esquecer que o uso das mãos para aplicação de linguagem gestual, também é um bom recurso pedagógico.

Os *feedbacks* são também essenciais. Segundo Rosado e Mesquita (2009), o aluno, depois de realizar a tarefa proposta pelo professor, deve receber informações sobre a mesma no sentido de refletir e avaliar para melhorar a sua *performance*. Devemos, ao longo do nosso deslocamento pelo espaço de aula, transmitir o máximo de *feedbacks* e aproveitá-los de forma positiva, pois caracterizam-se como um instrumento precioso do professor no processo de ensino-aprendizagem.

É imperativo, no final da aula, reunir a turma, realizar a revisão e extensão dos conteúdos e realizar o balanço da mesma. É um bom momento também para estimular a participação dos alunos na reflexão e avaliação da aula, fortalecendo assim a comunicação entre todos os envolvidos no processo. Embora o professor tenha que se posicionar de forma a prevenir situações

de risco e controlar a turma e o comportamento dos alunos, pode ter sucedido algum fator de insatisfação dos alunos que passou despercebido ao mesmo, ou pelo contrário, alguma tarefa que os alunos tenham gostado muito e gostassem de repetir. Consideramos ser uma boa estratégia de autorregulação que consiste basicamente em colocar aos alunos perguntas como: achas que a aula correu bem? De que gostaste mais? Houve alguma tarefa que não te agradasse? Sentiste alguma dificuldade? A turma portou-se bem? O que pode melhorar? Tens alguma sugestão?

Poderá sempre haver uma tendência de crítica aos colegas de turma, daí ser pertinente o professor referir que não deverá haver referência a “nomes”, pois corremos o risco da ocorrência de situações conflituosas. De qualquer forma, é importante e essencial o estímulo a uma participação mais ativa dos alunos nos momentos da aula, inclusive no momento final de reflexão.

Vemos então o balanço de aula como uma ótima estratégia de comunicação, reflexão e mediação para o aluno e para o professor, possibilitando o fortalecimento do diálogo e fomento da participação ativa e inerente relação professor-aluno e aluno-aluno, permitindo identificar as causas do in(sucesso) promovendo assim a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Triade de Relação Pedagógica (professor-aluno-comunidade educativa)

Relação pedagógica professor-aluno

Enquanto professores, consideramos que o nosso papel na motivação dos alunos passa não só pela forma como lecionamos e preparamos as aulas, mas também pela relação que vamos estabelecendo com os alunos. Silva e Navarro (2012)

consideram que a relação professor-aluno é o alicerce do processo pedagógico. Segundo Cunha (2010), o professor deve conhecer a matéria de ensino mas sobretudo deve estabelecer relações interpessoais que permitam um ambiente de trabalho propício ao desenvolvimento dos alunos. Procuramos estabelecer uma relação de relativa proximidade, de forma a pôr os alunos o mais à vontade possível, de modo a que, aquando do aparecimento de alguma dúvida ou dificuldade, estes sintam facilidade em expô-la, e não receio ou vergonha em fazê-lo. Devemos tratar sistematicamente cada aluno como uma individualidade, chamando-o pelo seu nome, respeitando a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações e tentar inculcar a mesma conduta nos alunos, seguindo assim o princípio de Escola Inclusiva e Humanista.

É fundamental promover situações que permitam aos alunos desenvolver a sua autoestima, recorrendo ao reforço positivo, elogiando e valorizando, sempre que oportuno, as suas prestações e atitudes. Se a criança experienciar repetidamente insucesso, fica desmotivada e deixa de se esforçar, de gostar da disciplina e do professor que “promove” o fracasso. Parece-nos essencial que a criança/adolescente goste da escola, dos pares e obviamente do professor.

O docente deve aplicar um espírito de tolerância e compreensão, mas com regras e valores associados a atitudes de firmeza e justiça. Apoiar os alunos acompanhando assim a sua evolução e o seu ritmo de aprendizagem, integrar e valorizar as intervenções de todos, é capital no processo de ensino-aprendizagem.

É importante também tentar estabelecer conversas regulares com os educandos dentro e fora do espaço de aula, sobre estilos de vida saudáveis, hábitos de trabalho... e procurar detetar necessidades, interesses, aptidões e vocações de forma

a ajudá-los nos seus desempenhos e a superar dificuldades. Achemos que maior do que a nossa preocupação em cumprir programas, é ter conhecimento do estado emocional dos nossos alunos e reforçá-lo com o aumento da autoestima, recorrendo, por vezes, ao estímulo de outras capacidades que não as matérias programáticas habituais e nas quais muitas vezes não são bem-sucedidos ou não gostam simplesmente. A vertente social/emocional é fulcral; precisamos dialogar com o diretor de turma ou outros colegas, no sentido de saber do ambiente familiar de alguns alunos, e se necessário em conjunto com a instituição, colmatar algumas possíveis falhas dos EE. O professor não deve ser um mero espetador; deve estar atento e intervir sempre que necessário no sentido de proporcionar aos alunos bem-estar físico, mental e espiritual.

Tentamos seguir a visão dualista do perfil de “bom” professor perspectivada por Cunha (2010), que visa a eficácia mas também que procura manter um relacionamento de proximidade com os alunos.

3.1.3.2 Relação aluno-aluno

É na aula de EF que os alunos podem exprimir-se pelo corpo; podem correr, saltar, dançar, jogar e conceber relações. Este último fica por vezes esquecido tal como outros princípios inerentes que se desenvolvem na prática desportiva: a socialização, a superação, a exaltação, a afetividade, a cooperação, a cognição, a responsabilidade, etc.

É nas aulas de EF que os alunos vivenciam um rol de emoções e sentimentos, e devemos permitir a manifestação dos mesmos adequando as interações à suscetibilidade e sensibilidade de cada um. Há que procurar o equilíbrio e não a anulação

dos sentimentos. Damásio (2010) refere que no dia-a-dia, os sentimentos revelam, “a nossa grandeza e a nossa pequenez”. E nós, nas aulas de EF, principalmente em situações de jogo, conseguimos observar e analisar essa “pequenez”, pois poderão surgir situações de conflito e de desafios constantes. A aula de EF é então um bom local para gestão e procura de harmonia e equilíbrio de sentimentos como a raiva, ansiedade, medo, melancolia... e o docente tem que ser o mediador e o gestor.

Neste âmbito e atendendo à perspectiva de aprendizagem, Goleman (2010) afirma que o controle das emoções contribui substancialmente para o desenvolvimento da nossa inteligência. Quanto melhor conseguirmos lidar com as nossas próprias emoções, mais aptos estaremos para decifrar os sentimentos dos outros. Segundo o mesmo autor, o sucesso depende de outros fatores além da inteligência; a capacidade de lidar com um grupo de trabalho, de ouvir os outros e a nossa consciência. Todas estas aptidões/competências deverão ser desenvolvidas nas aulas de EF.

Inclusive lidar com a derrota; todos os alunos deverão passar pela experiência da derrota e saber lidar com a mesma (não discutir com os colegas, não humilhar, não criticar, não atribuir culpas...), se necessário com a mediação do professor. Os discentes e docente não devem incutir uma conotação negativa ao fator derrota. A competição deve ser compreendida e desenvolvida como um fator motivador, mas temos que ensinar os alunos a não exaltar a vitória; o gosto pela participação num jogo deve-se sobrepor às taças, às medalhas, à vitória! Numa competição é necessária a valorização dos princípios como a cooperação, a amizade, o respeito e a solidariedade, pois pode conduzir os alunos para o aumento da honestidade, bondade, coletividade e respeito para com o adversário (FERREIRA, 2000).

A aula de EF deve ser refletora e propulsora de experiências positivas e cabe ao professor propiciar aos alunos momentos de satisfação, alegria e superação. A descoberta que conseguem realizar muitas coisas que não conheciam, que nunca experimentaram ou não achavam ser capazes, contribui para uma maior participação e gosto pelas aulas de EF. Podemos e devemos criar uma analogia sobre o que se passa na aula e transpor essa capacidade de superação e coragem para as várias etapas da nossa vida, explicar aos alunos que podemos não conseguir superar muitos dos obstáculos da nossa vida à primeira, mas que devemos continuar a tentar e trabalhar cada vez mais para os ultrapassar.

A nossa tarefa é complexa! Precisamos estar atentos a tudo o que se passa na aula, apesar do cada vez maior número de alunos, apesar do espaço amplo, apesar do barulho de outras aulas a decorrer em simultâneo. Por vezes, por mais que tenhamos tudo organizado e planeado, poderão surgir experiências negativas na aula de EF que potenciarão o afastamento de alguns alunos da mesma; é fulcral a sua análise no sentido de eliminar ou atenuar esses fatores negativos que podem despoletar o medo, insegurança e baixa autoestima nos nossos alunos.

O professor não pode permitir que na aula prevaleça a valorização do aluno dotado, hábil ou fisicamente favorecido. No entanto, é importante saber mediar e orientar alunos mais hábeis, para não incorrer no risco de desestimular um provável talento no desporto. Além de apurar a nossa sensibilidade, temos que sensibilizar os nossos alunos. Temos que ser promotores de práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as diversidades e individualidades de cada um.

Precisamos direcionar as atividades e participação dos discentes, suscitando, muitas vezes, o respeito pelas dificulda-

des de alguns deles e quando necessário realizar adaptações à atividade. Devemos evitar jogos de exclusão, (por exemplo no “mata” em vez de “morrer” e sair, introduzir pontuação e permanece no jogo), evitar a escolha de equipes pelos pares (ser o último a ser escolhido é frustrante e magoa), utilizar na formação de equipes jogos, por exemplo, a organização por cores levando também os alunos a organizarem-se rapidamente e a maximizar o tempo de atividade motora.

Não devemos permitir que riam da incapacidade ou falta de habilidade motora de um colega, mostrando que todos executam bem pelo menos uma tarefa, e em situações de queda de um aluno, referir que cair faz parte da aula e que é sinal de empenho; podemos ainda, no sentido de atenuar a reação negativa à queda, mencionar situações como as verificadas num jogo de futebol em que os jogadores caem frequentemente. Não podemos permitir a crítica ao colega com restrições motoras, que coloquem os alunos mais “fracos” na baliza e temos que estar atentos ao balneário onde poderão ocorrer algumas situações de *bullying*. Devemos sim encorajar os alunos e reagir alegremente sempre que haja boas execuções ou apenas uma simples melhoria.

O universo da prática desportiva ainda privilegia o gênero masculino, e são também evidentes as questões relativas às diferenças de gêneros nas aulas de EF. Com muita frequência, verifica-se a crítica, discriminação e exclusão das raparigas nos jogos. Os sistemas de ensino devem assegurar a inclusão escolar dos alunos e é essencial a valorização das raparigas, assim como dos gordinhos e dos mais fracos; o nosso compromisso com o ensino abrange todos os alunos. O professor de EF não pode permitir a intimidação, fragilização e humilhação dos alunos de acordo com as suas características corporais. Não podemos

omitir ou ignorar estas questões. Por exemplo, quando em situação de jogo verificamos que a bola não é passada às raparigas ou gordinhos, introduzir variantes como o aumento do número de passes ou não poder passar ao mesmo... assim verifica-se uma ação concreta de inclusão dos alunos nas atividades.

Acima de tudo, é importante o professor estar atento a estas questões. A postura do professor na sua prática pedagógica deve ser sempre inclusiva, sempre atenta às diferenças para reconhecer as semelhanças, atenta principalmente a uma participação ativa dos alunos nas aulas de EF.

3.1.3.3 Relação com a comunidade educativa e participação na escola

Creemos que cada vez mais o objetivo da escola deve ser o de ajudar os alunos a atingir os seus objetivos profissionais e pessoais, tendo o professor um papel fundamental neste sentido. Este deve proporcionar ao aluno mais do que o ensino; deve prover educação com o respetivo afeto e amor a ela inerentes. Ao longo dos anos centramo-nos nos alunos, ouvimo-los, adaptamo-nos às suas necessidades, interesses e apetências... Propusemo-nos a apelar à criatividade dos mesmos abrindo-lhes o horizonte para trilhar um caminho em busca de novas aprendizagens. Essa detenção de novos conhecimentos aportados para suas casas, contribuiu para a boa imagem da escola e para a necessária confiança na instituição. Co-responsabilizamo-nos assim pela orientação educativa e curricular da escola e esperamos contribuir para o bom funcionamento da instituição a que pertencemos.

Correia (1996) considera que a planificação participativa, visto possibilitar aos alunos expressarem-se e decidirem, aumenta a sua participação e motivação nas atividades, proporcionando a valorização da EF. É assim evidente a importância da opinião dos alunos no desenvolvimento do projeto pedagógico da aula de EF para que a adesão futura à AF seja maior e com mais consciência.

De notar que também achamos essencial a participação e coresponsabilização dos EE no percurso escolar dos seus educandos, e a importância de manter contactos estreitos e frequentes com os mesmos.

Além de disponíveis para apoiar os alunos, devemos apoiar os nossos colegas de trabalho e basear a nossa relação na disponibilidade, diálogo, cooperação, partilha e espírito de entreajuda. Participar em todas as reuniões do conselho de turma e de grupo, e realizar todas as tarefas que nos são facultadas com idoneidade e profissionalismo é capital. É no decorrer dessas reuniões que podemos contribuir para a promoção de uma escola saudável e dinâmica que costuma ser o estandarte do grupo disciplinar ao qual pertencemos. Pedir a colaboração dos colegas dos conselhos de turma e articular com as respetivas disciplinas em algumas atividades ou projetos, é uma boa aposta revelando-se parcerias muito agradáveis e proveitosas.

Pretendemos assim ir ao encontro das linhas orientadoras do Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas e perpetuar o bom cumprimento da nossa função de docentes e educadores, a par de uma boa relação com toda a comunidade escolar.

Processo de Avaliação

De acordo com Ribeiro (1991 *apud* ROSADO; SILVA, s.d.), a avaliação é essencial ao processo educativo para melhor se compreenderem as aprendizagens realizadas.

A avaliação permite adequar as propostas de trabalho ao nível de desenvolvimento dos alunos, procurando assim, ajustar a dificuldade das tarefas às capacidades dos mesmos, evitando a desistência pela dificuldade em atingir a proposta ou a desmotivação de outros por se tratar de uma tarefa demasiado simples que rapidamente deixou de ser estimulante.

Segundo Mendes et al. (2012) a avaliação e observação são dois mecanismos articulados, sendo a observação que faculta ao professor a recolha de informações para avaliar o aluno.

É necessário respeitar os critérios de avaliação do grupo de EF, e dar conhecimento aos alunos dos mesmos no início do ano letivo. Estes também devem ser facultados aos diretores de turma para que eles possibilitem a sua consulta pelos EE se assim o desejarem.

Quadro 1 – Avaliação Diagnóstica

	Momento	Instrumen- tos	Objetivos
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	Antes da introdução a uma nova unidade didática (UD)	Ficha de registo	- Verificar o nível da turma - Se necessário, reajustar a planificação
Observações:	A avaliação diagnóstica também poderá ser realizada a todas as UD no início do ano. (por exemplo no primeiro mês de aulas)		

Fonte: Próprios autores

Segundo Rosado e Silva (s.d.), a avaliação diagnóstica pode adotar um papel prognóstico; esta deve dar informações que permitam prever o que o aluno é capaz ou não de aprender, permitindo ao professor reajustar a planificação se necessário.

Quadro 2 – Avaliação Formativa

	Momento	Instrumentos	Objetivos
AVALIAÇÃO FORMATIVA	Durante todas as aulas da UD	Ficha de registo	- Analisar a qualidade do processo ensino-aprendizagem - Se necessário adequar estratégias
Observações:	A avaliação formativa deve ser do conhecimento dos alunos de forma a eles poderem refletir sobre o seu desempenho e melhorar o mesmo.		

Fonte: Próprios autores

A avaliação formativa deverá ser realizada no decorrer da UD numa ficha de registo que além da avaliação motora “saber fazer”, incida no parâmetro do “saber ser” (que depende dos critérios de avaliação da disciplina), onde estão contempladas por exemplo a pontualidade, a assiduidade, o empenho, o comportamento, a cooperação, o respeito entre colegas, seguindo assim as indicações emanadas por Darido (2012), que sugere que os docentes devam aumentar as atitudes observadas no processo de avaliação. É imperativo que o docente mantenha sempre os alunos informados sobre as avaliações.

Quadro 3 – Avaliação Sumativa

	Momento	Instrumentos	Objetivos
AVALIAÇÃO SUMATIVA	Final da UD e final de período	Ficha de registo e ficha de avaliação de conhecimentos	- Percecionar o processo de aprendizagem do aluno - Aferição dos resultados/notas
Observações:	A avaliação sumativa resume toda a informação disponível relativa ao processo de aprendizagem do aluno, procede a um balanço de resultados no final de um processo de ensino.		

Fonte: Próprios autores

A avaliação sumativa avalia o nível atual do aluno e o seu progresso desde a avaliação diagnóstica, a partir de um conjunto de objetivos, previamente definidos. Para a avaliação sumativa que além de prática também pode ser teórica, recorreremos a fichas de registo e a fichas de avaliação de conhecimentos respetivamente. Para a avaliação teórica podemos facultar aos alunos um documento de apoio geralmente realizado pelo professor referente aos conteúdos abordados na aula; o mesmo poderá ser enviado por *e-mail* aos alunos. Consideramos que a avaliação teórica utilizando o teste é a forma mais justa de avaliação cognitiva, apesar de constatarmos que em Portugal a maioria dos professores de EF opta por uma avaliação oral.

Seguindo o pressuposto de Darido (2012) que refere que os alunos também podem contribuir para a avaliação, uma estratégia que podemos, por vezes, utilizar na avaliação sumativa motora é proporcionar aos alunos as fichas de registo que o docente utiliza, e desta forma colocam-se os alunos a avaliar os colegas e a refletir sobre os critérios de êxito dos gestos técnicos ou outros conteúdos abordados.

De notar que também poderão existir unidades didáticas cuja avaliação poderá ser consumada em vários momentos, nomeadamente no início do ano letivo, no 2.º período e no final do 3.º período como é o caso da Aptidão Física com o recurso ao *Fitnessgram*. A bateria de testes de *Fitnessgram* avalia a aptidão aeróbia, a composição corporal, e a aptidão muscular (a força, resistência e flexibilidade). Consideramos esta avaliação da aptidão física muito importante, pois valoriza a saúde em detrimento do desempenho desportivo. A prática de AF funciona como veículo para chegar ao destino que neste caso é a Zona Saudável. A aplicação deste protocolo de testes permite o acompanhamento e encorajamento individual, fomentando

a melhoria ou evolução dos níveis de aptidão. Apesar de não haver nenhum tipo de competição, a verdade é que os alunos tentam sempre estabelecer comparações e analisar os níveis dos colegas, mas consideramos que este teste possibilita uma equidade de desempenho, pois estão contempladas várias capacidades motoras como a força, flexibilidade, coordenação, velocidade, resistência, etc.

Quadro 4 – Auto e heteroavaliação

AUTO E HETEROAVALIAÇÃO	Momento	Instrumentos	Objetivos
	Final da UD e final de período	Ficha de registo e ficha de autoavaliação	- Analisar a capacidade crítica dos alunos - Verificar a objetividade dos discentes
Observações:	A autoavaliação e a heteroavaliação criam um momento propício para o debate dos resultados dos alunos. A autoavaliação pretende, ainda, promover a introspeção.		

Fonte: Próprios autores

Rosado e Silva (s.d.) nomeiam a autoavaliação e a heteroavaliação como ferramentas supremas de avaliação educativa. Na autoavaliação analisamos os valores propostos pelos alunos e os nossos, procedendo a uma análise dos resultados obtidos. Geralmente realizamos a autoavaliação logo após a avaliação sumativa motora de uma determinada Unidade Didática. Fazemos o registo do nível proposto pelo aluno numa grelha e procedemos a uma conversa individual com o mesmo. Perguntamos como correu, se acha que conseguiu concretizar o objetivo proposto, se verificou algum erro na execução... apesar de demorar mais tempo, precisamos ter essa conversa individual para evitar a “exposição” do aluno perante a turma.

No final do período, facultamos aos alunos uma ficha de autoavaliação relativa ao parâmetro do “saber fazer” e “saber

ser” com base nos critérios de avaliação contemplados nesse âmbito. No final dessa ficha geralmente existe um “espaço” para uma crítica positiva/negativa à aula, ao professor, à turma, ou mesmo a si próprio.

É importante também que o professor realize a sua “autoavaliação”, pois é necessário fazer uma introspecção sobre o seu trabalho desenvolvido durante o ano letivo (CUNHA, 2010). Bento (2003) também considera essencial essa reflexão referindo que sem a mesma não é possível examinar o processo de ensino-aprendizagem. O docente, no final da aula e mesmo durante a mesma, deve meditar sobre a sua labuta.

Para Rosado e Silva (s.d.) é essencial a aposta na qualidade dos instrumentos de avaliação, seja no referente à sua validade e fidelidade quer na diversidade de instrumentos a utilizar. Efetivamente tentamos sempre avaliar os alunos de uma forma equitativa, e consideramos os instrumentos que utilizamos justos, fidedignos e o mais fiáveis possível. Seguindo ainda as linhas de pensamento dos mesmos autores, utilizamos instrumentos específicos, construídos em função dos objetivos e focados em indicadores pedagógicos concretos.

No que concerne a avaliação do professor, na escola fazemos uma ficha de autoavaliação onde realizamos uma introspecção mais completa e o balanço de toda a atividade docente letiva e não letiva desenvolvida. Poderemos abordar aspectos como a participação e cooperação nas atividades do grupo e consecução de atividades e projetos doutras disciplinas; analisar se de um modo geral as turmas acompanharam o ritmo das aulas e evidenciaram um bom desempenho, e se desta forma se atingiram em todas as turmas as metas propostas; se dinamizamos projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; e acima de tudo se tentamos proporcionar aos alunos o

gosto pela AF e proporcionar-lhes o máximo de vivências desportivas, traçando-lhes o caminho da educação para a saúde. Procuramos demandar a cumplicidade entre os diversos protagonistas de forma a mobilizar toda a comunidade educativa no sentido de promover e concretizar os objetivos preconizados no Projeto Educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As exigências laborais dos EE na sociedade moderna ou mesmo a infeliz ausência delas, obriga o professor para além de ensinar também a educar. Toda a instituição escolar precisa assumir uma posição mais dinâmica e flexível de forma a conseguir prover competências cognitivas, mas também sociais e emocionais. A “cobrança” ao professor/escola é cada vez mais notória até porque a educação é a base do desenvolvimento da nossa nação; no entanto o investimento governamental é cada vez menor. Goleman (2010) alega que a sociedade atual se esqueceu do lado emocional da pessoa e que se importa unicamente em desenvolver o intelecto da mesma. Esta declaração remete-nos para o estado atual da Educação em Portugal. E a verdade é que por vezes, com a preocupação da materialização do ensino, ou seja, procura de resultados com o intuito de cumprirmos os programas cada vez mais surrealistas, de lidarmos com a indisciplina na sala de aula, de gerirmos a nossa vida familiar e profissional, deixamos de nos preocupar com o desenvolvimento de práticas e valores que contribuam para proporcionar educação, uma aprendizagem eficaz e o bem-estar dos alunos. Esquecemo-nos de analisar e avaliar as emoções dos mesmos. É lamentável que a escola, “nós”, não estejamos atentos ao evidente, mas camuflado, pedido de ajuda de muitas crianças, e compactuemos com a sobreposição do saber à cida-

dania, ao civismo e à interação social. Daí o foco deste trabalho na vertente emocional e a referência à relação professor-aluno e entre pares. Há toda uma multiplicidade de fatores no processo de ensino-aprendizagem, no entanto consideramos que é fundamental que a criança/adolescente goste da escola, do professor, dos colegas, das diferentes disciplinas... Esperamos que este trabalho resulte em aprendizagens que fomos adquirindo ao longo de anos de docência num contexto característico da realidade portuguesa, contribua para a prática docente, induzindo a nossa classe a uma reflexão sobre metodologias/ações pedagógicas, práticas institucionais e outra atividade docente.

Reconhecemos várias fragilidades em todo o processo, mas o reconhecimento e análise das mesmas poderão dinamizar interações positivas entre todos os atores educativos. É necessário fomentar partilhas e cooperação no contexto educativo, pois aprendemos com os colegas, funcionários, alunos... Segundo Tardif (2012), ao longo dos anos vamos alterando a nossa forma de trabalhar e mudamos a nossa identidade profissional. O ensino é um processo em constante mutação e evolução e, tal como os nossos alunos, temos que estar aptos a absorver novas competências e experiências que nos conduzam à aquisição de novas aprendizagens.

Após esta reflexão, decerto com algumas lacunas, só nos resta o desejo de aprender mais, enaltecer a nossa profissão e disciplina, e procurar atuar no sentido de contribuir para o bem-estar dos nossos alunos.

REVISÃO DE CAPÍTULO

A Educação Física tem como compromisso com a escola a educação do corpo expressa no movimento, e nós professores de Educação Física temos como compromisso com os nossos alunos, a educação da mente expressa no corpo. Procuramos a consolidação e elevação da disciplina na escola, promovendo a formação integral do aluno, promovendo princípios como a cooperação, respeito, cidadania e autonomia dentro e fora do espaço de aula, de forma a, que os seus interesses sejam atendidos e necessidades suprimidas.

Uma das necessidades preeminentes é o combate ao sedentarismo da sociedade moderna que está a afetar as crianças e os adolescentes. Cabe então a nós professores, investigadores, educadores e pais dar um passo no sentido de contrariar essa tendência e promover o gosto pela atividade física, trilhando percursos que a incluam no quotidiano das crianças e jovens, preservando a saúde e aumentando a qualidade de vida.

É um dos objetivos deste trabalho caminhar nesse sentido, propomo-nos a sugerir algumas indicações sobre metodologias/ ações pedagógicas, trabalho docente e práticas institucionais, situadas num contexto característico da realidade portuguesa. Ambicionamos acima de tudo uma reflexão sobre a planificação e gestão do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Indique os documentos a ponderar na planificação anual de uma turma.
2. Refira os princípios a ter em consideração na planificação de uma unidade didática.

Identifique algumas estratégias que conduzam à minimização dos momentos “mortos” da aula.

3. Exponha algumas das questões de autorregulação que poderão ser colocadas pelo professor aos alunos no final de cada aula.

4. Aponte a importância do reforço da autoestima do aluno para a promoção do seu sucesso.

Qual o objetivo do feedback?

5. Comente a afirmação “Temos que ser promotores de práticas pedagógicas inclusivas”.

6. Aponte algumas das estratégias a que pode recorrer o professor de Educação Física com o objetivo de evitar a discriminação de gênero durante o desenvolvimento de atividades práticas.

7. Refira o objetivo da avaliação diagnóstica no início de cada unidade didática.

8. Qual a importância da realização de uma autoavaliação (professor e aluno).

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BENTO, J. O. **Planeamento e avaliação em educação física**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

CUNHA, A. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320/1905>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

DARIDO, S. A Avaliação da Educação Física na Escola. **Caderno de formação: Formação de Professores Didática dos Conteúdos**. Uni-

versidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 6, p.127-141, 2012.

SHIGUNOV, V. Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p.29-36, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, A.; MOTA, M.M.; FERREIRA, H.S.; FERREIRA, A.F.; DARIDO, S.C. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: A realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p.198-214, 2016.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. O. **Planeamento e avaliação em educação física**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

CORREIA, W. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista Educação Física**, supl. 2, p.43-48, 1996. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/19003918/1088855974/name/planej+participativo.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2016.

CUNHA, A. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, p.41-52, 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320/1905>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

DAMÁSIO, A. **O Livro da Consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores, 2010.

DARIDO, S. A Avaliação da Educação Física na Escola. **Caderno de formação: Formação de Professores Didática dos Conteúdos**. Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 6, p.127-141, 2012.

FERREIRA, M. S. A competição na Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, v. 6, n. 2, p.97-100, 2000.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores, 2010.

KREMER, M.; REICHERT, F.; HALLAL, P. Intensidade e duração dos esforços físicos em aulas de Educação Física. **Revista Saúde Pública**, v. 46, n. 2, p. 320-326, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102012005000014>.

LOPES, V. P.; MAIA, J. A. Actividade física nas crianças e jovens. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 6, n. 1, p. 82-92, 2004.

MENDES, R.; CLEMENTE, F.; ROCHA, R.; DAMÁSIO A. S. A observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Revista Exedra**, n. 6, p.57-70, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

MENEZES, N. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação) - Departamento de Inovação Ciência e Tecnologia Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

ROSADO, A.; MESQUITA, I. Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009, p.69-130.

ROSADO, A.; SILVA, C. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em: <<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

SANTOS, S.; TRIBESS, S.; FERRAZ, A. Determinação da carga de trabalho decorrente de aulas de Educação Física escolar. **Cinergis**, v. 14, n. 1, p.38-44, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v14i1.3634>.

SHIGUNOV, V. Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. **Revista da Educação Física /UEM**, v. 8, n. 1, p.29-36, 1997. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3924/2695>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

SILVA, O.; NAVARRO, E. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v. 3, n. 8, p.95-100, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, A.; MOTA, M. M.; FERREIRA, H. S.; FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: A realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p.198-214, 2016.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Aline Lima Torres
Heraldo Simões Ferreira
Mabelle Maia Mota

INTRODUÇÃO

Kenski (2012) define o termo ‘tecnologia’ como o conjunto de conhecimentos e princípios científicos os quais são pautados por planejamento, construção e utilização de determinado equipamento para determinada atividade. Nesse sentido, a educação vem se utilizando há tempos de tecnologias diversas de modo a facilitar e simplificar o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar então que, desde a transmissão oral ao uso de equipamentos como lápis e cadernos, a tecnologia já estava presente.

No entanto, com o advento do computador e dos dispositivos móveis, assim como a convergência tecnológica (SQUIRRA, 2005), a qual permitiu que um mesmo equipamento integrasse funções técnicas semelhantes ou complementares e, aliado a isso, a *internet* implementando a interligação entre esses equipamentos, ganham destaque as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Segundo Anderson (2010) as TICs compreendem a diversidade de tecnologias, equipamentos e funções, as quais permitem a criação, captura, interpretação, armazenamento, rece-

bimento e transmissão de informações. Estas vêm interferindo consideravelmente na maneira de pensar, sentir, agir, de se relacionar e de adquirir conhecimentos, culminando assim em uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2012).

Documentos importantes na área educacional têm pautado as tecnologias como um tema de grande relevância no cenário atual. Isso é percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). A Educação Física como componente curricular da área de linguagens também colabora com conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem nas mais variadas esferas da comunicação humana. Considerando que a comunicação da sociedade atual tem se ampliado consideravelmente por conta da evolução das tecnologias, se faz importante discutir, experimentar e usufruir das possibilidades de comunicação geradas por esses recursos, em todas as disciplinas.

O objetivo deste capítulo é refletir acerca da utilização de tecnologias como forma de auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física escolar. Para tanto, destacar-se-á o uso das tecnologias na educação, alguns recursos disponíveis para utilização e, por fim, as possibilidades de trabalho junto aos conteúdos.

Darido e Rangel (2005) destacam que os conteúdos da Educação Física escolar devam ser abordados nas dimensões: conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinal (como se deve ser?). Enfatizam ainda que, historicamente, a disciplina priorizou a dimensão procedimental, ou seja, no desenvolvimento e experimentação das práticas corporais. Dessa forma, afirma que é preciso ampliar as

perspectivas de abordagem dos conteúdos considerando procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores no mesmo nível de importância.

Estudos realizados por Silva (2014), Ferreira (2014) e Diniz (2014), os quais utilizaram DVD didático, jogos digitais e *blogs*, respectivamente, puderam comprovar que tais recursos contribuíram para o trabalho com os conteúdos da Educação Física escolar, considerando as dimensões relatadas anteriormente.

As TICs podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem tornando a discussão das temáticas mais interessante e compreensível. Ainda assim se faz importante que o professor tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar para não agregar recursos tecnológicos mediante uma abordagem simplista. Logo, trata-se de uma questão metodológica. Nesse sentido, como forma de auxiliar o professor na escolha dos recursos a serem utilizados nas aulas, apresentar-se-ão a seguir possibilidades metodológicas para sua prática pedagógica.

POSSIBILIDADES DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

As possibilidades aqui apresentadas são algumas das muitas existentes no universo tecnológico disponível hoje e, que a cada dia, vai se ampliando. Nesse contexto, instiga-se a reflexão sobre como cada um dos recursos disponíveis pode contribuir no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física escolar.

Uma vez conhecendo os recursos disponíveis e partindo do objetivo pretendido, o professor poderá mediar o ensino da Educação Física fazendo uso de diferentes linguagens. Com base na experiência dos autores, além de publicações na área, serão apresentadas possibilidades de intervenção com as TICs

exemplificando o uso para alguns conteúdos. Dessa forma, embasado no trabalho de Seabra (2010) *apud* Torres (2015), o leitor visualizará recursos que poderão auxiliá-lo tanto na preparação das aulas, assim como na intervenção junto a seus alunos, seja presencial ou virtualmente.

Navegação

Trata-se da utilização da grande rede como forma de buscar informações (textos, imagens, vídeos, apresentações, animações, etc.). O professor terá como desafio fazer com que os alunos se apropriem das informações e não apenas realizem cópias, além de mostrar a importância de checar as fontes e a veracidade dos dados.

São exemplos de ferramentas de busca: *Google*, *Bing* e enciclopédias *on-line*. Uma possibilidade de trabalho seria utilizando as metodologias *WebQuest*¹ e *WebGincana*, ambas atividades investigativas em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da *internet*.

A navegação será um recurso importante na aplicação de quaisquer dos conteúdos da Educação Física escolar. Além de ser um dos caminhos nas ações de planejamento do professor, através da complementação de seu trabalho com textos, vídeos, áudios e a diversidade de informações disponíveis na *internet*, o uso da navegação auxiliará no desenvolvimento de pesquisas pelos alunos, possibilitando uma maior autonomia na construção do conhecimento.

1 Maiores esclarecimentos sobre a *WebQuest* podem ser encontrados acessando <<https://www.youtube.com/watch?v=iehj9SjduDg&nohtml5=False>>; para criar uma usando o *Google Sites*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=LyOhGsoBFng>>; e para visualizar um exemplo na área da Educação Física, verifique em <<http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/10123>>.

As pesquisas em forma de *WebQuest* ou *WebGincana* podem colaborar com uma busca por informações sobre modalidades esportivas desconhecidas dos alunos, ou mesmo para contextualizar ou aprofundar uma nova temática. Em tempo de Olimpíadas os alunos poderiam ser estimulados a pesquisar no site Comitê Olímpico Internacional² as modalidades ditas Olímpicas e Paralímpicas, classificando-as, por exemplo, nas seguintes categorias: esportes coletivos e individuais e esportes com interação e sem interação (GONZÁLEZ, 2004 *apud* MOTA; MARTINS, 2015).

Comunicação

Diz respeito aos recursos que permitem a comunicação síncrona (simultânea) e assíncrona. Caberá ao professor motivar a participação do aluno e promover a mediação de forma satisfatória.

Nesse contexto, podem-se destacar as ferramentas de comunicação síncrona: *Windows Live Menssenger (MSN)*, *Google Talk*, *Yahoo! Messenger*, *Skype*, *Hangouts*, *WhatsApp*. Além das ferramentas de comunicação assíncrona: *e-mail*, fóruns, grupos ou listas de discussão.

Pensando em um debate mais aprofundado, temáticas relativas ao conteúdo conhecimentos sobre o corpo podem ser discutidas em sala, assim como podem ser propostos momentos de debate virtual, através dos fóruns de discussão. O acesso pode ser dividido por turmas ou séries para que a temática seja bem centrada no que está sendo estudado como: transtornos alimentares, estética e saúde, atividade física e doenças crônicas. O *e-mail* pode ser utilizado para o compartilhamento de materiais de estudo ou de referência para as discussões ou para qualquer necessidade de consulta a fontes de estudo. A comu-

² Site do Comitê Olímpico Internacional: <<http://www.olympic.org/>>.

nicação simultânea pode ser utilizada a partir da criação de grupos no *WhatsApp*, por exemplo, para tirar dúvidas, compartilhar materiais mais compactos ou organizar ações de intervenção dentro e fora do ambiente da escola. Exemplo do uso de aplicativos na escola realizados por professores de diversas disciplinas podem ser encontrados na reportagem disponível no link a seguir: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2015/12/08/professores-contam-como-usam-redes-sociais-e-aplicativos-em-aula/>>.

Vídeo

Permite uma melhor codificação da mensagem, pois associa sentidos como a visão e audição e cuja linguagem aproxima-se da realidade física, além de ajudar a trazer assuntos difíceis de vivenciar na prática.

É importante não deixar que o vídeo se transforme em um mero recurso para ilustrar a aula. Desta forma, são válidas algumas pausas na sua reprodução para problematizar possíveis discussões ou mesmo oportunizar ao aluno situações posteriores de sua autoria e publicação.

Na produção de vídeos destacam-se o uso de celulares e câmeras digitais. Para captação e edição de vídeos, podem ser utilizados, por exemplo, os programas *aTubeCacher*, *Format Factory* e *Windows Movie Maker*. Os vídeos podem ser encontrados em *sites* como: *You Tube*, *Teacher Tube*, *School Tube*, *Vimeo*, utilizando os CDs/DVDs, ou ainda fazendo uso dos repositórios de objetos educacionais³. A publicação, por sua

3 Trata-se de um espaço virtual onde são disponibilizados recursos como vídeos, áudios, imagens, textos, apresentações, jogos, dentre outros. São repositórios importantes: o Banco Internacional de Objetos Educacionais-BIOE, a Rede Interativa Virtual de Educação-RIVED, Portal Domínio Público, o Portal do Professor, dentre outros.

vez, pode ser realizada através de plataformas como *YouTube*, *Vimeo*, *Blogs*, *Facebook*, etc.

No conteúdo de Ginástica, alguns vídeos animados curtos podem iniciar ou finalizar uma aula com as crianças menores, divertindo e servindo de suporte para comparar com o que está sendo praticado por eles⁴. Os vídeos podem ser uma ferramenta importante também na formação do professor, como forma de aprender mais sobre conteúdos os quais não têm tanto domínio. Ainda sobre o conteúdo ginástica, uma experiência relevante é apresentada na dissertação de Carvalho (2012), estudo no qual foi produzido um vídeo didático⁵ com conhecimentos pertinentes sobre a ginástica, sendo o mesmo avaliado por professores da rede pública de São Paulo.

A produção de vídeos pode funcionar como um instrumento avaliativo, quando utilizado para verificar junto aos alunos, por exemplo, a realização de movimentos numa sequência elaborada em grupo⁶, ou para registrar uma coreografia a fim de aperfeiçoá-la, ou mesmo para a realização de entrevistas sobre temas que envolvem a Educação Física como: exercício mais praticado pelos alunos, ambientes de lazer disponíveis ou alimentos consumidos na cantina.

Som/Áudio

Possibilita o uso de músicas nas variadas intervenções, mas não se deve restringir a isso. O áudio pode ser um importante recurso de divulgação de informações. É fundamental

4 Sugestão de vídeos: Peppa Pig <https://www.youtube.com/watch?v=sC0v_IsXmwk>, Pateta <<https://www.youtube.com/watch?v=lauVsyxMvhY>> e Pat & Mat (Zeca e Joca) <https://www.youtube.com/watch?v=b-L_vtz47wI>.

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2MvmrjS50iQ>>.

6 Para visualizar um exemplo da exibição de uma coreografia simples para dança realizada pelos alunos, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=E3w0c0FwvTs>>.

ter clareza nos objetivos para a escolha adequada do recurso a ser utilizado e motivar o trabalho de sensibilização através da música nas aulas.

Além de o professor fazer uso de músicas, sons e áudios diversos em suas atividades, os quais possuem em grande variedade na *internet*, pode ser interessante o trabalho com a Rádio Escola, ou a forma potencializada desta, a Rádio *web*.

Ganham destaque também os *podcasts*, uma forma de publicação de arquivos digitais sonoros pela grande rede e os *audiobooks*, que podem proporcionar uma nova maneira de entrar em contato com literaturas diversas.

O uso da música na Educação Física pode ter finalidades diversas. Na grande maioria das vezes o trabalho com o conteúdo de atividades rítmicas e expressivas exige esse recurso. O avanço da tecnologia facilita o trabalho do professor no que concerne a busca pela música/áudio/som adequado à intervenção a ser realizada. Músicas que desenvolvam ritmos diversos aliados a movimentos variados com o corpo. A *internet* facilita a busca e divulgação de músicas para o trabalho com danças populares, por exemplo. Caso o áudio não seja encontrado, pode-se extrair o mesmo de vídeos, com programas específicos como o *aTubeCacher*.

Os alunos podem ser estimulados a realizarem entrevistas gravando os áudios para facilitar uma análise posterior dos dados. O professor pode trazer áudios onde os alunos teriam de repassar a informação utilizando mímicas, por exemplo, ou adivinhar a canção ou o cantor da respectiva música também através de mímicas. Podem ser utilizadas também histórias em áudio onde os alunos iriam interpretá-las sem ter que expressar-se verbalmente. A página da Secretaria de Educação do

Paraná, a qual funciona como um grande repositório de recursos para as mais diversas disciplinas, disponibiliza alguns áudios voltados para a Educação Física no endereço eletrônico: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/genre.php?genreid=21>>.

Imagens

Utilizadas para fins de registro, memorização, aprendizado de conceitos, instrução técnica, comunicação visual, além do desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas.

A clareza dos objetivos faz com que o trabalho com esse recurso não se restrinja à divulgação/ilustração e amplie as possibilidades de compreensão através da linguagem visual.

As imagens poderão ser utilizadas para ilustrar temáticas e registrar acontecimentos. Nesse sentido, a captura de imagens pode ser feita a partir de câmeras digitais (item comum nos diversos equipamentos e já bastante acessível no celular), através da *internet*, ou ainda através da digitalização com os *scanners*. A edição das imagens para determinada finalidade também é uma possibilidade e pode ser conseguida utilizando-se *softwares* como *Photoshop* e *Paint*, por exemplo. Produções podem ser publicadas em álbuns *on-line* como o *Flickr* e *Picasa*, ou ainda disponibilizados em *fotologs* e redes sociais diversas como o *facebook*, o *instagram*, dentre outros.

Existem ainda *softwares* para a elaboração de infográficos (informações representadas, em sua maioria, através de elementos gráficos-visuais), como o *Easel.ly*, para a criação de histórias em quadrinhos, como o *ToonDoo*, além de aplicativos para a construção de mapas conceituais como o *Mindomo* (para celular) e *CmapTools* (para o computador).

As imagens podem facilitar o trabalho de compreensão e aperfeiçoamento da técnica esportiva ou da dança, assim como pode facilitar o aprendizado dos alunos que compreendem melhor visualmente.

Um exemplo seria o trabalho com a ginástica acrobática, quando os alunos, visualizando as imagens das possibilidades das pirâmides humanas, teriam que reproduzi-las e, em seguida, modificá-las. A compreensão da evolução histórica da Educação Física, dos esportes, de jogos e brincadeiras, das grandes competições como as Olimpíadas, também pode ser facilitada, através de imagens. A Figura 1 exemplifica alguns recursos utilizados na Educação Física.

Figura 1 – Infográfico e História em quadrinhos



Fonte: arquivo pessoal.

Textos, Planilhas e Slides

Podem ser utilizados de maneiras distintas e para atender diferentes objetivos. Mas, sobretudo, poderá auxiliar o trabalho de professores e alunos tanto na vertente didática quanto na gestão da sala de aula.

Assim como no uso de outros recursos, o professor precisa ter em mente o seu objetivo para assim identificar a necessidade ou não do uso das TICs nesse processo de ensino e aprendiza-

gem. Desenvolver estratégias diversificadas de intervenção, podendo investir no trabalho colaborativo possibilitado pela tecnologia *cloud computing* (computação em nuvem) é um caminho.

Geralmente encontrados em pacotes de aplicativos como o *Microsoft Office* e o *Open Office*, os processadores de textos permitem uma escrita mais flexível, além de apresentarem vantagens como a correção automática e formatação. Os *slides* permitem ao professor oferecer, em suas aulas, um roteiro das informações a serem discutidas. Essas informações podem vir acompanhadas de imagens, áudios e vídeos, facilitando a compreensão do tema pelos alunos. Os próprios alunos devem ser estimulados a usarem a ferramenta como uma estratégia de síntese do assunto a ser apresentado. As planilhas, por sua vez, permitem lidar com dados numéricos, trabalho com cálculos, sendo possível ainda gerar gráficos a partir dos dados lançados.

Como forma de ampliar as possibilidades colaborativas de trabalho entre os alunos, sugere-se a versão gratuita e *on-line* desenvolvida pelo *Google*, o chamado *Google Docs*. Outras vantagens trazidas pelo *Google Docs* é o chamado *Google Formulários*, o qual possibilita a elaboração de questionários *on-line*, cujas respostas são automaticamente armazenadas no próprio sistema e apresentadas em forma de gráficos simples.

Pela diversidade de possibilidades explicitada, o uso desses recursos é viável a todos os conteúdos da Educação Física. Pode-se fazer um destaque maior aos formulários *on-line*, nesse momento. Os alunos podem ser incentivados a desenvolverem pesquisas no próprio ambiente escolar utilizando o referido recurso. Pelo fato de poder ser aplicado virtualmente, poderá atingir um número maior de participantes e, com o recolhimento dos dados de maneira mais automática, o aluno poderá concentrar-se na descrição dos resultados e apresentação dos mesmos.

Um exemplo de proposta para o início do trabalho com as lutas poderia ser investigar o que a comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos, entende pelo trabalho com as lutas na escola, ou se acredita que elas incitam a violência, ou que modalidades são conhecidas. Nesse contexto, o professor problematizaria os possíveis questionamentos, e distribuiriam entre as equipes que realizariam a pesquisa e cada uma delas traria e apresentaria os resultados para discussão posterior.

Mapas

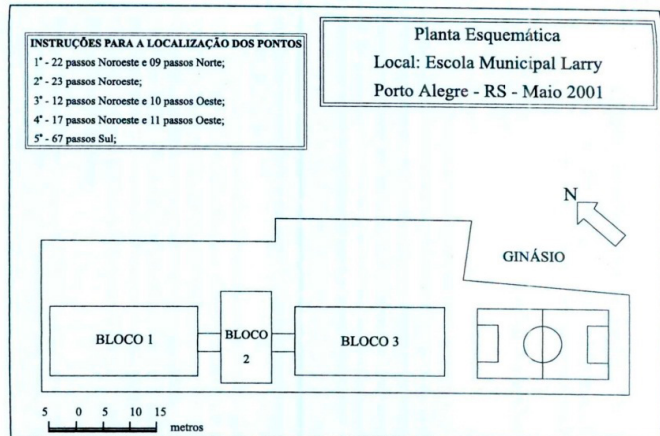
Permite viajar por lugares diversos e localizar-se.

O uso de mapas não se resume à cartografia, é possível trabalhar com os alunos os mapas conceituais ou genealógicos, hierarquias e processos. O desafio é estabelecer a correlação desses recursos para auxiliar no alcance do objetivo pretendido.

A evolução da *internet* e de ferramentas de geoprocessamento como o *Geobusca*, *Google Maps* ou *Google Earth* tem permitido a exploração de locais diversos. Outros programas como o *Geni* e o *FreeMind*, auxiliam na construção de árvores genealógicas e mapas mentais, respectivamente.

Podem ser desenvolvidos jogos de caça ao tesouro, ou mesmo uma introdução a corrida de orientação, e assim utilizar-se dos mapas disponíveis na *internet*, ou mesmo elaborado pelo professor marcando pontos específicos nas imediações da escola, os quais teriam de ser localizados nas ferramentas anteriormente especificadas conforme a Figura 2. No caso da corrida de orientação, os alunos podem utilizar aplicativos que exerçam a função de bússola, colaborando com a compreensão da modalidade em questão.

Figura 2 – Mapa de orientação



Fonte: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2015/12/08/professores-contam-como-usam-redes-sociais-e-aplicativos-em-aula/>>.

Jogos e Simuladores

Talvez as ferramentas mais ricas no processo educativo, pois desenvolvem habilidades e conhecimentos de forma lúdica e interativa. Entretanto, é válido lembrar do cuidado em não deixar que o uso desses recursos se resuma a momentos de distração. Deixar claro para os alunos o que se pretende com a utilização destes.

Dentre as possibilidades apresentam-se os *games* sociais (jogos colaborativos presentes nas redes sociais como o *Farm-Ville* e o *Social City*, no *Facebook*); os simuladores (permitem a experimentação quase real de uma situação, como o simulador de voo *Flight Gear*); os jogos computacionais em geral, os quais poderão auxiliar no ensino de diversas disciplinas; e, por fim, o próprio *vídeo game*, que tem ganhado espaço na Educação Física.

Os jogos eletrônicos, cada vez mais atualizados e interativos, têm aparecido como alternativa nas aulas de Educação Física como mostram os estudos Vaghetti, Mustaro e Botelho (2011) e Ferreira (2014). Estes podem aparecer como alternativas de contextualização ou mesmo vivência de modalidades esportivas, assim como permitem o desenvolvimento de exercícios e danças diversas.

Jogos mais simples encontrados *on-line* podem ser utilizados para experimentação dos chamados jogos de raciocínio e sensoriais, assim como estimular movimentos presentes em determinado jogo, trazendo-os para aula, desafiando os alunos em um circuito de obstáculos. Apesar das variadas possibilidades de utilização, ressalta-se o investimento em jogos que permitam e estimulem o movimento, daí a grande vantagem dos consoles de *videogames* com sensores que permitem movimentos mais livres.

Os jogos de consoles envolvendo modalidades esportivas vão desde o atletismo, voleibol e tênis ao beisebol, não tão próximo da realidade dos esportes praticados no Brasil. Além dos jogos envolvendo esportes existem os que estimulam a dança e desafiam o aluno na percepção e movimentação dentro do ritmo. Destaca-se o *Just Dance Now* (Figura 3), pela opção do mesmo poder ser jogado sem o console⁷, bastando apenas um *smartphone* com o aplicativo do respectivo jogo instalado, computador e rede *wifi*. Nesse contexto, o aparelho de celular, que estará na mão do aluno, funcionará como sensor de movimento, o qual registrará se o movimento está correto ou não.

7 Para maiores informações acesse os endereços a seguir: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubisoft.dance.JustDance&hl=pt_BR> e <<https://www.youtube.com/watch?v=weKa10uLFZk>>.

Figura 3 – Just Dance Now



Fonte: Google Imagens⁸.

Blogs

Trata-se de uma espécie de diário na *internet* onde as atualizações, os chamados *posts*, são organizados cronologicamente. Com esse recurso, o objetivo é desenvolver atividades que estimulem os alunos a visualizarem e complementarem as atualizações, fortalecendo a interação entre os visitantes através dos comentários.

O *blog* pode se configurar como um espaço não presencial de aula, onde os alunos poderão entrar em contato com textos, imagens, vídeos e *hiperlinks*, facilitando e abrangendo a discussão de determinado tema. O que será ampliado também a partir dos comentários dos visitantes. Destacam-se as plataformas *Blogger* e o *Wordpress*.

Como exemplo ilustra-se a experiência de Piovani (2012), estudo que possibilitou um intercâmbio de jogos populares

⁸ Essa imagem pode ser acessada no link: <https://www.google.com.br/search?q=just+dance&esp-v=2&biw=1366&bih=667&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigxd2j6Z-3MAhXJi5AKHZFsBbIQ_AUICCGD#imgrc=L0pfSIL90q7xUM%3A>.

desenvolvidos por professores e alunos de Santa Catarina e Montevideu. O trabalho de Diniz (2014), por sua vez, também usando *blog*, trabalhou em uma vertente mais voltada à formação do professor. O *blog* dispunha de material didático a fim de subsidiar o trabalho do professor no conteúdo de danças folclóricas e mostrou que o recurso pode contribuir com a inserção do conteúdo na escola. Nesse contexto, poderiam ser desenvolvidas estratégias para os demais conteúdos.

No caso da interação professor e aluno o *blog* pode funcionar como um espaço de divulgação das atividades realizadas na escola ou em turmas específicas, onde a participação do aluno pode ir desde a postagem de comentários, resposta a enquetes, até a própria condução do *blog* como uma espécie de jornal.

Redes sociais

Pode ser utilizada como meio de comunicação, integração e compartilhamento de informações. Ferramenta de grande potencial, tendo em vista que a mesma permite a integração de texto, imagem, vídeo, *chat*, criação de grupos específicos, participação em jogos, etc. A grande dificuldade será explorar suas ferramentas de forma didática envolvendo os alunos nas propostas levantadas. Exige uma maior atenção e cuidado do professor para com os objetivos traçados.

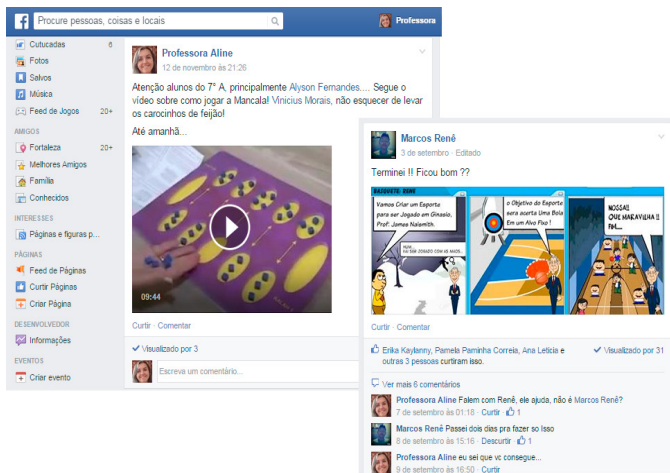
São exemplos o *Facebook*, *Twitter*, *MySpace*, *Google+*, entre outros. Destaca-se ainda o *Moodle*, também chamado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual é usado na Educação a Distância e auxilia no ensino e na aprendizagem virtual. Dispõe de ferramentas semelhantes a dos demais citados, com a vantagem de não ter interferência de grupos externos, facilitando o trabalho educacional.

Complementando o que é estudado em sala, o professor pode disponibilizar materiais audiovisuais na rede social e instigar discussões, lançar desafios, propagar informações que considere relevantes não somente aos alunos, mas para a sociedade, de uma forma geral. É necessário ter um perfil disponível para essa interação e focar nos assuntos estudados, visto que a rede social é muito utilizada em caráter pessoal e informal.

O estudo de Ferreira e Mota (2014) destaca o uso do *facebook* como ferramenta para complementação dos estudos dos conteúdos trabalhados com as turmas de Educação Física e os resultados mostraram-se positivos, pois os alunos relataram o aumento do interesse e compreensão dos conteúdos. Contudo, ainda existiam alunos com dificuldade de acesso a *internet*, ponto importante onde a escola poderia contribuir.

A rede social *facebook*, especificamente, assim como os AVA podem agregar a grande maioria dos recursos anteriormente citados em um mesmo espaço, o que facilitaria a organização do professor e facilitaria o acesso dos alunos em um ambiente virtual específico. A imagem a seguir (Figura 4) exemplifica o uso do *facebook* no envio de atividades, assim como na comunicação entre professor e alunos.

Figura 4 – Uso do *facebook* pelo professor



Fonte: arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se que o professor terá papel importante na escolha dos recursos a fim de mediatizar o processo educativo considerando os objetivos a alcançar, as características dos alunos e os meios disponíveis. A Educação Física é uma disciplina que permite ao aluno integrar-se na cultura corporal de movimento (DARIDO; RANGEL, 2005), assim, entende-se que as TICs podem estar presentes nas ações pedagógicas do professor.

É importante salientar que essas possibilidades não são resolutivas para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o contexto escolar envolve outras variáveis que influenciam o trabalho do professor. Essas sugestões, por-

tanto, se apresentam como caminhos e iniciativas na Educação Física, afinal, a prática docente sempre se adequará às condições de cada escola para uma melhor condução da disciplina.

Diante de todo um contexto tecnológico em que a sociedade de uma forma geral está incluída, utilizar recursos que fazem parte da vida diária do aluno representa uma boa alternativa metodológica. Crianças e adolescentes vivenciam a tecnologia no seu cotidiano porque ela se apresenta de forma atrativa e instiga a curiosidade. Essas características se fazem importantes na prática pedagógica do professor, aumentando assim seu acervo metodológico.

REVISÃO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo é pensar em possibilidades para o uso de tecnologias como forma de auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física escolar. Kenski (2012) destaca o termo ‘tecnologia’ como o conjunto de conhecimentos e princípios científicos os quais são pautados por planejamento, construção e utilização de determinado equipamento para determinada atividade. A clareza dos objetivos se faz fundamental para se agregar diferentes recursos no processo de ensino aprendizagem, não reduzindo à uma abordagem simplista. Uma vez conhecendo os recursos disponíveis e o objetivo pretendido, o professor poderá mediar o ensino da Educação Física fazendo uso de diferentes linguagens. Apresentam-se, portanto, alternativas metodológicas para os seguintes recursos: navegação, comunicação, vídeo, som/áudio, imagens, textos, planilhas e *slides*, mapas, jogos e simuladores, *blogs* e redes sociais.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Como forma de verificar a compreensão deste capítulo, responda aos questionamentos abaixo:

1. O que são Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs e qual a contribuição destas para o processo educacional?
2. De que maneira as TICs podem contribuir com o ensino da Educação Física?
3. Diante dos recursos apresentados, elabore um quadro resumo especificando sua definição e pelo menos dois exemplos de equipamentos e/ou programas ligados a eles.
4. Refletindo sobre as possibilidades apresentadas no capítulo, escolha três conteúdos da Educação Física escolar e elabore uma intervenção para cada um utilizando recursos diferentes. Podem ser usados mais de um recurso em uma mesma intervenção, no entanto, procure diversificar a partir dos conteúdos para os quais optou descrever. Lembre-se do objetivo que deseja alcançar e não traga a tecnologia apenas como um mero suporte nessa intervenção. Justifique o uso do recurso escolhido em cada intervenção.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo; Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

PRETTO, N. L. **Reflexões:** ativismo, redes sociais e educação. Salvador: UFBA, 2013.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola:** como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Fronteiras do Pensamento. Instituto Claro. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SEBRIAM, D. C. S. **Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Educação Física.** 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação) - Université de Poitiers Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Madrid, 2009. Disponível em: <<http://boletimf.org/biblioteca/2797/Tecnologias-da-informacao-no-ensino-de-Educacao-Fisica>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

VICENTIM, J. **Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0... Enfim, o que é isso?** EX2 Agência Digital, 2013. Disponível em: <<http://www.ex2.com.br/blog/web-1-0-web-2-0-e-web-3-0-enfim-o-que-e-isso>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. ICT and you. In: ANDERSON, J. **ICT Transforming Education: a Regional Guide.** Bangkok: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – documento de apresentação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option="](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=)

com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152 >. Acesso em: 07 de março de 2016.

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 em: 07 de março de 2016.

CARVALHO, A. O. **Ginástica na escola e a utilização da tecnologia audiovisual (vídeo)**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99052/carvalho_ao_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 de março de 2016.

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do estado de São Paulo**. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/13-06-2014/000763842.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de Educação Física Escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/108686>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

FERREIRA, H. S.; MOTA, M. M.; A visão dos alunos sobre o uso do facebook como ferramenta de aprendizagem na Educação Física. **Revista FSA**. Teresina, v. 11, n. 1, p. 188-199, 2014. Disponível em: <<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/336/pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MOTA, M. M.; MARTINS, R. M. Esportes: para pensar e agir na Educação Física escolar. In: FERREIRA, H. S. (Org.). **Educação Física Escolar**: possibilidades metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 63-87.

PIOVANI, V. G. S. **Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física**: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEI-BAL e do PROUCA. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/acesso-aberto/teses-e-dissertacoes?start=5>>. Acesso em: 13 de março de 2016.

SILVA, T. P. F. **Tecnologias da Informação e Comunicação e o salto em distância**: possibilidades de utilização de um DVD didático para o ensino do atletismo escolar. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro-UNESP Rio Claro. Rio Claro, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/110447>>. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

SQUIRRA, S. C. M. Convergência tecnológica. **Revista FAMECOS**, n. 27, p. 79-85, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3324/2582>>. Acesso em: 07 de março de 2016.

TORRES, A. L. **Tecnologias da Informação e Comunicação na formação e atuação do professor de Educação Física**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, CE. 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ALINE%20LIMA%20TORRES.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

VAGHETTI, C. A. O.; MUSTARO, P. N.; BOTELHO, S. S. C. Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para a Educação Física. **Tecnologia Educacional**. Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Ano XL, n. 192, 2011. Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/images/rte/192.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

DEBATE SOBRE OS TIPOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: VISTAS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jocyana Cavalcante da Silva
Nicolino Trompieri Filho
Jáderson Cavalcante da Silva
Antônio Valdenísio Bezerra Júnior

INTRODUÇÃO

Muitas instituições educativas sofrem com falhas e entraves em seus processos pedagógicos e administrativos devido ao mau uso e distribuição da informação. Por esse motivo os processos avaliativos são deficientes e são poucas oportunidades de construção de conhecimento. Assim, perceber que hoje a informação é um valor, um bem, enquanto instrumento que potencializa ações efetivas, traduz-se em compromisso que deve existir em todas as pessoas que compõem a comunidade educativa (gestores, professores, coordenadores, agentes administrativos, secretários) e que pensam na avaliação educacional como possibilidade de melhoria, transformação e expansão (DAVENPORT, 1998; ROMÃO, 1999; SAUL, 1994; VIANNA, 2000; LUCKESI, 2003, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, GATTI, 2013; OLIVEIRA et al., 2011).

Estimular o debate acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, direcionando-o para a educação física escolar, possibilita clarificações e proposições didáticas de uma área até então obscura não apenas para muitos professores de educação

física, mas também de outras áreas do ambiente escolar. Longe de ser apenas fiscal de sala em épocas de provas, animador ou coreógrafo de festas escolares, guia de atividades calistênicas, preparador de atletas ávido por aumentar o quadro de medalhas a todo custo, examinador de capacidades físicas, “*o cara que deixa, sem problemas, o rola bola*”, etc, atualmente, o professor de educação física tem sua profissão reconhecida, uma vez que a educação física escolar é componente curricular obrigatório para todos os níveis de ensino. Com isso, muitas ações educacionais dos professores têm sofrido transformações significativas, na busca de estimular uma prática profissional dialógica, problematizadora, emancipatória, reflexiva, transformadora (BRASIL, 1996; COLETIVO DE AUTORES, 1996; CASTELLANI FILHO, 1998; BRASIL, 1997, 1998, 2000; GUIRALDELLI, 1988). É perceptível uma mudança radical a até mesmo no que diz respeito ao conteúdo dos itens que caem com mais frequência nas provas de concursos públicos, dentre os quais predominavam o tecnicismo.

Isto posto faz-se necessário resgatar alguns conceitos e recursos que necessitam estar na vida do graduando e do graduado de educação física e do professor universitário da área a fim de viabilizar e melhorar a qualidade da avaliação do ensino-aprendizagem. Tem-se, desta maneira, os três tipos de avaliação: somativa, formativa/monitoramento, diagnóstica. O objetivo perseguido não é discutir teorias e procedimentos metodológicos da avaliação, mas, o de permitir que, a partir das informações ora trabalhadas, o educador possa expandir o verdadeiro sentido da avaliação, permitindo-lhe explorar sua importância em qualquer ambiente.

O QUE É AVALIAÇÃO?

Existem diversas definições de “avaliação”, principalmente particularizando os movimentos sociais de cada época (GUIRALDELLI, 1988; OLIVEIRA, 1985). Além de ser um importante aspecto da educação escolar, a avaliação se faz necessária em qualquer ambiência. Do ponto de vista teórico-prático, é necessário desmistificar o usual equívoco conceitual entre avaliação e exame (LUCKESI, 2003, 2011).

Na educação escolar, quando bem utilizada, ao nível de currículo, infraestrutura, recursos de informática em geral e das práticas pedagógicas e administrativas em particular, a avaliação assume muitas vezes o papel de elemento estruturador, organizador, sistematizador e funcional para o trabalho de gestores, professores, funcionários, alunos e outros atores administrativos. Avalia-se para melhorar, mas é necessário conhecer o que está sendo avaliado para a tomada de decisões efetivas. Avaliar, pois, pode-se deter no sentido de atribuir valor com algum sentido que seja relevante para o crescimento do lugar.

Assim, diante do exposto, muitas são as proposições acerca da importância da avaliação. Contudo, como atribuir esta função nas aulas de educação física escolar? Dessa maneira, é necessário conhecer os tipos de avaliação e associá-las aos conteúdos da área (PCN’ S, 1997, 1998, 2000), os quais tem em si uma complexidade real, pois trazem *em-si* e *para-si* representações sociais que possibilitam verdadeiramente muitas transformações através do estudo sobre: a *cultura corporal*.

Quais são os tipos de avaliação?

Scriven é um autor que procurou desenvolver uma série de ideias fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional sem ter a preocupação de criar um modelo, uma vez

que, segundo a sua visão, a criação de modelos geraria muitos problemas. Por exemplo, não se pode estender o problema de uma instituição educativa X a todas as instituições de ensino com o mesmo grau de julgamento. Assim, ele concluiu que embora a avaliação desempenhasse muitos papéis, ela possuía um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Scriven, em seu artigo *Methodology of Evaluation* (1967), apresentou diferenças formativas e somativas no papel da avaliação, sendo esta última aquela conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando ao seu futuro usuário elementos que possa julgar sua importância, seu valor, seu mérito na avaliação formativa, a qual é construída no processo da aprendizagem. Scriven mostra o que deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, a fim de proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (VIANNA, 2000).

Avaliação formativa

Essa avaliação refere-se aos processos empregados ou implementados em cada espaço ou instituição. Através dela é possível comprovar se as atividades estão sendo desenvolvidas de acordo com o planejado, uma vez que documenta como elas estão ocorrendo, aponta sucessos e fracassos, identifica áreas problemáticas e faz recomendações que possam tornar o programa ou o objeto mais eficiente. Para tanto é necessário acompanhar cuidadosamente as atividades-chave dos vários componentes de um projeto. Pode mostrar também as contradições e correções necessárias. Concentra-se, pois, em questões específicas relacionadas à eficiência do projeto de modo a corrigir falhas identificadas e influenciar seu redirecionamento (RAUPP; REICHLE, 2003).

Sua prática no Ensino da Educação Física:

- Cuidado que o professor tem em corrigir as dificuldades dos alunos de braçada e pernada na natação ao longo das aulas.
- O professor poderá aumentar gradativamente o índice de dificuldade das atividades, por exemplo, na brincadeira “toca no coelho”, onde os arcos são dispostos no chão, o professor poderia colocar vários arcos e depois ir tirando dependendo do número de participantes, ou mesmo pedir que aumentasse o número de coelhos para aumentar a competitividade de ir atrás das tocas.
- Tirar as dúvidas dos alunos quando perguntadas.

Avaliação Somativa

A avaliação somativa visa documentar os resultados obtidos, pois é feita ao final de um processo/etapa. Investiga, pois, os resultados que foram alcançados ao final do projeto ou programa e busca documentar a repercussão ou o impacto de um projeto sobre a situação existente anteriormente e sobre os participantes ao qual ele é dirigido. Daí, a partir destes resultados que decisões poderão ser tomadas em relação a um projeto – modificar seu desenho, melhorar alguns aspectos antes de repeti-lo evitando os erros cometidos, expandir um projeto para outros locais ou para abranger outros beneficiários, replicar um projeto em outras regiões, buscar financiamento adicional para dar continuidade a um projeto, ou interrompê-lo. Muitas vezes os resultados dessa avaliação são utilizados para tomar decisões referentes à manutenção (ou não) do programa ou projeto ou à sua reformulação ou modificação (RAUPP; REICHLE, 2003).

Sua prática no Ensino da Educação Física:

- Professor trabalha os conteúdos ao longo de uma semana e ao final passa uma prova ou um seminário para avaliar se os alunos aprenderam.
- Professor poderá pedir um trabalho de pesquisa que poderá ser feito em grupo ou individual.
- Circuito de avaliação física buscando conhecer as valências de força, resistência, ritmo, flexibilidade, equilíbrio, por exemplo.

Avaliação diagnóstica

Essa avaliação busca demonstrar o estado atual de um fenômeno para possibilitar um “tratamento” futuro adequado. Permite desenhar o percurso de um projeto. Contudo, é necessário identificar o problema para que seja desenhado um projeto que vise a solução do problema identificado. Assim, é necessário identificar o problema corretamente. O desenho deve estar de acordo com a realidade e com o contexto social e político onde será realizado o projeto, aumentando, dessa forma, as probabilidades de sucesso (RAUPP; REICHLÉ, 2003).

Sua prática no Ensino da Educação Física:

- Antes de iniciar um trabalho com as turmas de uma escola realizar observações a fim de coletar informações acerca da cultura local: alunos que não participam das aulas e os motivos, falta de concentração, dificuldade de cooperação, coordenação motora, etc. E desta forma construir o planejamento de um bimestre.

- No final de uma competição esportiva avaliar o desempenho e as dificuldades enfrentadas para trabalhar em cima desses aspectos as aulas posteriores.
- Pedir aos alunos em uma aula que respondam um questionário sobre lutas a fim de coletar suas experiências e expectativas e dialogar com os mesmos. E desta forma construir as atividades das aulas.

Monitoramento: instrumento sob a luz da avaliação formativa

A técnica de monitoramento é um complemento à avaliação. É atividade gerencial, parte da avaliação formativa, e busca determinar se: os recursos materiais, humanos e financeiros são suficientes e adequados; as atividades estão sendo implementadas de acordo com o cronograma; o plano de trabalho foi executado. Quase sempre, é atribuição do gerente do projeto, que deve estar constantemente atento à relação planejado *versus* executado. E isso é feito a partir dos indicadores selecionados para o monitoramento e avaliação. Os dados e informações a respeito do progresso feito em relação ao que foi planejado são rotineiramente coletados (registros administrativos do projeto). Sendo os dados enriquecidos com informações sobre os processos que ocorrem no projeto, como ocorrem e de que maneira podem ser mais eficientes, daí falar em avaliação (formativa).

Sua prática no Ensino da Educação Física:

- O professor poderá trabalhar a consciência dos alunos sobre educação ambiental e pedir que produzam trabalhos com materiais recicláveis e daí constatar quantos foram produzidos, como produziram, qual destino eles pretendem dar aos objetos construídos.

- Diante de um projeto social para arrecadação de alimentos avaliar quantos alunos se envolveram e o que cada um conseguiu arrecadar e o que fizeram para conseguir.

Quadro 1 – Comparação entre Monitoramento e Avaliação (somativa e formativa).

	Monitoramento	Avaliação formativa	Avaliação Somativa
Frequência	Constante, diária	Ao longo do planejamento, do ensino-aprendizagem	Episódico/pontual. Ao final de uma etapa.
Objetivo principal	Melhoria da eficiência, documentação de que o planejado foi realizado.	Melhoria da eficácia, da efetividade.	Determinar se os objetivos foram alcançados; documentar os resultados alcançados; descrever a repercussão e o impacto das atividades de um programa ou projeto.
Foco	Documentação dos insumos e produtos.	Exame dos processos.	Exame dos resultados.
Fontes de informação	Registros administrativos.	Observações de campo, questionários, entrevistas, levantamentos, estudos.	Observações de campo, questionários, entrevistas, levantamentos, estudos.
Indicadores	Medem o número de produtos e de atividades realizadas.	Medem o progresso em relação aos objetivos acordados.	Medem os resultados obtidos, a repercussão e o impacto.

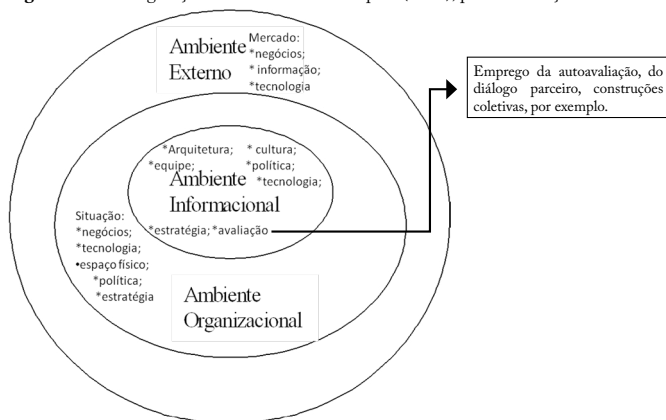
FONTE: Adaptado de RAUPP; REICHLE, 2003.

É importante destacar que, diante do exposto, cada tipo de avaliação tem sua particularidade, é única, mas é carente de totalidade. Assim, o tipo de avaliação escolhido estará diretamente vinculado com a concepção de mundo do educador, com o seu objetivo acerca do ensino-aprendizagem, com seu papel dentro e fora da escola, com sua política de engajamento etc., tal como assegura Castro e Leite (2014, p. 149): “o processo avaliativo é uma etapa importante a ser cumprida como parte do contínuo sobre os fins e propósito da instituição educacional, que depende das opções teóricas, filosóficas, políticas e pedagógicas adotadas”. Contudo, é importante ressaltar que estes tipos clássicos de avaliação são interdependentes e se associam em diversos contextos e fenômenos de aprendizagem. Isto é percebido logo no quadro acima quando se verifica as fontes de informação, que podem ser as mesmas, no entanto, o tratamento dado é o diferencial e, quando feito com excelência, conduz um impacto extremamente positivo ao final de uma etapa.

O QUE É POSSÍVEL AVALIAR?

A informação é dinâmica, assim como os processos essenciais para tornar efetiva a informação contida nos sistemas. Daí para que se possa processá-la é indispensável que, no momento de comunicação, que é externa à informação (através da relação emissor-receptor), identifique-se os fatores determinantes para o sucesso do processo comunicativo. Sendo possível, pois, avaliar tudo num ambiente: tecnologias, políticas, cultura, arquitetura, estratégias, equipe e até mesmo a avaliação do local (meta-avaliação), considerando-se um sentido mais amplo de avaliação (DIAS, 2010) na sociedade do conhecimento.

Figura 1 - Reconfiguração do modelo de Davenport (1998), para a educação.



FONTE: DIAS, 2010.

O que avaliar?

A avaliação está relacionada aos objetivos, que quase sempre são feitos em termos precisos e definidos, fazendo com que percam sua função orientadora por não apresentarem os elementos indicativos necessários para que o avaliado possa saber se efetivamente os está alcançando. É necessário ter estratégia, traçada a partir da resposta à seguinte pergunta: o que se deseja fazer com a informação (neste ambiente)? (DAVENPORT, 1998), pois com estratégia aumenta-se a competitividade e a eficiência do lugar (MCGREE; PRUSAK, 1994). Além disso, este fator poderá ser associado ao modo como se disponibilizaria a informação (arquitetura): poderia ser um mapa conceitual, por exemplo (NOVAK, 2010a, 2010b).

O pensamento de uma avaliação estratégica deve orientar escolhas específicas, enfocando o que é importante dentro do ambiente educacional de um lugar. Deve considerar claramen-

te o ambiente competitivo (alunos, professores, “politicagem”, concorrentes, nível socioeconômico, estado civil dos pais, estado de cuidados da criança), orientando a produção com o objetivo de definir o que produzir e quando, e finalmente ter claramente definidos todos os recursos necessários à implementação da estratégia (capital, conhecimento e capacitação dos indivíduos e informação). Informação adquirida com a avaliação e não com exame (DIAS, 2010).

Dessa maneira, é coerente pensar que o “pensamento crítico (avaliativo)” pode ser mensurável através da verificação da capacidade de (VIANNA, 2000; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014):

- Identificar problemas importantes;
- Reconhecer pressupostos fundamentais;
- Avaliar evidências;
- Reconhecer estereótipos e clichês;
- Reconhecer tendenciosidades e fatores emocionais numa apresentação; Distinguir dados comprováveis dos que não o são;
- Distinguir elementos relevantes e não relevantes;
- Distinguir o que é essencial do que é incidental;
- Reconhecer a adequação dos dados;
- Reconhecer se os fatos apóiam uma generalização;
- Verificar a coerência de uma apresentação.
- Extrair conclusões fundamentadas.

Assim, os comportamentos, quando definidos e apresentados em unidades mínimas, passam a ter um entendimento mais efetivo e, a par de servir de orientação, a fornecer elementos concretos para orientar no processo de avaliação, para que

na fase de verificação possa se saber o que perguntar e qual a finalidade da questão proposta. Assim, proporciona viabilidade de implementação à avaliação. É necessário atentar-se para o instrumento adequado no momento que se vivenciar a avaliação, o que dependerá do contexto, dos sujeitos, do ambiente, etc.

Finalmente, para saber o que avaliar necessita-se de critérios ou parâmetros que, se atendidos, permitam informar o sucesso do percurso da aprendizagem. Por exemplo, (RAUPP; REICHLE, 2003):

- Eficácia: expressa o grau em que o projeto atinge os seus objetivos específicos traçados *a priori*. Ex.: alunos conseguiram realizar a apresentação de teatro de bonecos.
- Eficiência: termo econômico que significa a menor relação custo/benefício possível para atingir os objetivos estabelecidos na aprendizagem. Ex.: fantoches foram criados através de materiais recicláveis, o palco foi feito por pessoas segurando um pano branco, alunos foram certificados por suas ações.
- Impacto (ou efetividade): estabelece o grau em que o projeto está contribuindo para o alcance do objetivo geral do programa ao que está vinculado. Há efetividade quando há eficiência e eficácia. Ex.: alunos estão compreendendo na prática a importância da responsabilidade social por estarem se engajando como atores responsáveis por atividades sociais, como captação de doadores de sangue, envolvendo-se em atividades para coleta de alimentos que serão destinadas a instituições carentes, construção de atividades e jogos recreativos para crianças em escolas quando apre-

sentado teatros com temáticas variadas.

- Sustentabilidade: mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através do projeto em questão, após o seu término. Ex.: possibilidades de publicações científicas, captação de voluntários de diversas áreas para fins de atividades sociais.

- Custo-efetividade: se compara formas alternativas de ação para aquisição de determinados impactos, para decidir que ações atendem os objetivos propostos ao menor custo. Ex.: professores de um espaço podem estar envolvidos e revezando suas ações voluntárias.

É necessário ainda estudar os fatores que poderiam prejudicar uma avaliação (RAUPP; REICHLE, 2003):

- História: entender os acontecimentos do mundo e está atualizado às mudanças evitaria falhas na execução do projeto de ensino. Exemplos: eleições, mudança de liderança, capital, desastres naturais, falta de água, falta de estrutura e materiais esportivos.

- Maturação: evitar que os participantes ou beneficiários possam passar por um crescimento pessoal dissociado do que está sendo vivenciado no projeto de ensino. Ex.: falar sobre a importância da alimentação para crianças vítimas de obesidade e permitir a venda na escola de salgadinhos e refrigerantes.

- Instrumentação: são os instrumentos utilizados para a coleta de dados que devem estabelecer a validade e a viabilidade das informações apreendidas. Ex.: uma prova deve conter os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quando avaliar?

Uma avaliação não é feita apenas quando se percebe a necessidade de mudanças efetivas no ambiente, ela deve estar incutida dentro do processo educacional, visando para a realidade (e a problemática) a qualidade de seus serviços. No momento da avaliação é possível identificar erros e evitá-los e, não apenas remediá-los, pois se trabalha com informação. A informação é a chave de todo o processo da avaliação. Exemplo: não adiantaria avaliar a compreensão do aluno acerca da história do basquete se isto não foi trabalhado em sala de aula; um professor não conseguiria trabalhar um ambiente virtual de aprendizagem se isto não for vivenciado na escola e esta não der subsídios para a consolidação da aprendizagem em momentos extraclasse.

O que utilizar como instrumento de avaliação?

O plano de avaliação deve incluir as razões para a seleção dos métodos e técnicas propostas e demonstrar porque são adequados para atingir os objetivos da avaliação. Existem vários métodos para coletar informações. Há, portanto, registros administrativos já existentes, observações, questionários, entrevistas, grupos de foco, testes de conhecimento ou de habilidades, escalas. Em todos eles há vantagens e desvantagens o que significa que optar por um deles é saber o risco assumido caso não seja bem elaborado.

A escolha depende do que se deseja fazer ou adquirir com o instrumento a ser aplicado. Normalmente é necessário usar mais de um método de avaliação. Outra informação é sobre instrumentos que já foram feitos e se poderiam ser utilizados como modelos. O fato é que o que funciona para uma sala, para uma escola, para um aluno (pode-se pensar nos sujeitos que ne-

cessitam de atendimento educacional especializado) pode não funcionar para outro. O que pode ser feito são modificações contextuais com o fito de adaptar o instrumento à realidade e às necessidades do ensino-aprendizagem, sendo uma tarefa mais fácil do que começar do zero. É importante ressaltar que o objetivo de um instrumento é colher informações que responderão às perguntas de avaliação propostas para cada caso. Um bom instrumento cumpre sua função; um instrumento insatisfatório não o faz e, muitas vezes, promove a constatação de fracassos tendenciosos. Assim, algumas dicas são importantes (RAUPP; REICHLE, 2003):

- Dica 1: esclarecer o objetivo do instrumento de avaliação escolhido. Informar exatamente do que necessita.
- Dica 2: não há um tempo exato para elaborar um instrumento. É preciso conceituar o que será utilizado e elaborar itens. Deve ser revisto por alguém que conhece sobre o assunto e esteja familiarizado com a população a qual será aplicado (professor da escola e não o estagiário). É necessário esboçar talvez várias vezes.
- Dica 3: ter qualidade. Não pode ser mal feito nem ser superficial. Para assegurar validade, confiabilidade e relevância se recomenda a assistência de um profissional e de pesquisa.
- Dica 4: decidir como as informações coletas serão utilizadas. Ou seja, saber como os dados serão analisados e quais comparações que se pode fazer. Não adianta pedir que os alunos apresentem um seminário sobre um dado assunto e atribuir uma nota dez para um aluno apenas porque ele foi fazer a apresentação no dia.

ALGUMAS TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS/INFORMAÇÕES

Registros administrativos já existentes

Os materiais para coleta nesta técnica podem incluir:

- folhas de presença;
- coleção de materiais utilizados;
- registro de monitoramento de atividades;
- pareceres emitidos por terceiros;
- descrição de atividades realizadas;
- certificados;
- testes;
- artigos de imprensa;
- memorandos;
- produtos do projeto
- PPP (projeto político pedagógico)

A informação obtida por quaisquer dos instrumentos deste método possui credibilidade porque a evidência é acumulada à medida que as atividades vão sendo realizadas. O tempo para selecionar, analisar e organizar a informação relevante para a investigação em questão é o único inconveniente para quem não planeja todas estas atividades e desconhece os objetivos da investigação e do projeto que está criando ou buscando desenvolver no bimestre, semestre, ou no ano. Contudo, os professores quase sempre necessitarão de dados adicionais, pois raramente os recursos administrativos dispõem de toda a informação de que se necessita. Daí ser crucial o espírito de investigação, de pesquisa, de argumentação e de problematização.

Quando não existem registros ou eles são insuficientes ou inadequados, a solução é iniciar um sistema de registros que atenda às necessidades da avaliação. Quando se está na fase de planejamento do ensino-aprendizagem esta parte fica inserida

no sistema de monitoramento e avaliação. É necessário, além disso, estar ciente de que avaliar não é meramente examinar (LUCKESI, 2003, 2011). Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2005, p.28).

Observações

A observação é um método de coleta de informações, registra-se o que estiver acontecendo numa certa ocasião. Pode ser feita uma vez ou em intervalos regulares. Pode ser estruturada e fazer uso de escalas e fichas ou protocolos de observação ou registrar o que está acontecendo dispensando a utilização de instrumentos. O observador pode estabelecer normas ou critérios previamente ou apenas anotar os acontecimentos. Dessa forma, se tem dois tipos de observação que buscam interferir ou afetar o menos possível a situação observada:

- a) Observação estruturada: saber de antemão o que deve observar e dispor de um instrumento/roteiro. Parte-se de um planejamento cuidadoso, pois ela pode ser influenciada pelo humor e personalidade e atitude do observador. Assim, requer habilidade e experiência e familiaridade com o que será observado. Para conduzi-la é necessário: preparar uma relação de características que serão observadas; capacitar pessoas que farão a observação para que possam distinguir tempo e frequência das características presentes; selecionar ocasiões que garantam a autenticidade e a representatividade dos dados coletados.

- b) Observação espontânea ou não estruturada: o professor registra o que ocorre e depois busca identificar tendências e estabelecer relações. Esta não é uma técnica informal, mesmo que permita ao professor descobrir como as atividades ocorrem. Ele observa, toma notas, reflete, analisa e faz uma síntese. Requer tempo, esforço e experiência.

Quadro 2 – Vantagens e limitações de observações.

Observações estruturadas ou não	Vantagens	Limitações
<p>Requer que um ou mais observadores voltem sua atenção, por um determinado período, para certos acontecimentos no momento em que estão ocorrendo. Aos observadores são dadas instruções detalhadas de como realizar a observação e como utilizar um instrumento elaborado para esse fim. Ou, em uma observação não estruturada, se pede que observem e em seguida escrevam um relato do que ocorreu durante a observação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Tem alta credibilidade porque os acontecimentos são registrados no momento em que ocorrem por um indivíduo imparcial e capacitado. ·Os observadores representam um ponto de vista distinto das pessoas mais próximas das atividades do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ·A presença do observador pode modificar os comportamentos ou as situações. ·Para que a informação seja imparcial, é necessário contar com indivíduos competentes e bem capacitados. ·Elaboração do instrumento e capacitação dos observadores demanda tempo. ·Pode ser necessário fazer diversas observações. ·Demanda a elaboração cuidadosa de um calendário.

FONTE: RAUPP; REICHLÉ, 2003.

Questionários/Provas

O questionário requer alguma forma de resposta. Seu objetivo é coletar certo tipo de informação ou de opiniões que possam ser utilizadas para avaliar um fenômeno. Para crianças ou grupos que apresentam dificuldades de leitura, a pergunta pode ser feita oralmente e as alternativas de respostas podem ser representadas por figuras. Há dois formatos:

- perguntas de respostas fechadas que pedem a seleção de uma das alternativas (sim/não; raramente/frequentemente e outras respostas semelhantes);
- perguntas que pedem respostas abertas; onde os respondentes podem escrever suas próprias respostas.

Levantando informações

Para que a informação de qualidade possa ser aplicada às instituições, em diferentes contextos e os conhecimentos produzidos bem aproveitados, deve-se priorizar a qualidade do que foi construído e do que se constrói apresentando características como: escassez e relevância, precisão (exatidão), clareza e aplicabilidade, consistência e envolvimento, oportunidade e acessibilidade. Assim, possibilita a redução de incertezas na tomada de decisão, eliminando as possibilidades de riscos (DAVENPORT, 1998; KOBASHI; TÁLAMO 2003). Caracterizando-as temos:

- a) escassez e relevância: quando a informação é rara e sua obtenção é relativamente difícil, mas de grande importância;

- b) precisão: busca pela ausência de erros na transcrição, na coleta e agregação de dados;
- c) clareza e aplicabilidade: quando a informação pode ser diretamente utilizada para equacionar problemas ou apoiar a decisão de negócios, sem que isso envolva, mais análises e rearranjos de dados; quando ela se torna claramente aplicável;
- d) consistência e envolvimento: informação apresentada como útil e envolvente para que atraia o usuário;
- e) oportunidade e acessibilidade: refere-se à atualização da informação de forma fácil, rápida e compreensível.

Nesse sentido, é importante dominar os espaços da informação, suas principais características e conceitos conhecendo cada tipo de informação, seus especialistas e os centros de excelência em cada tipo de atividade ou conhecimento, se possível. Dominar, pois, a *meta informação* que implica em atividades como: domínio desta metalinguagem, capacidade de inovar, gerar e reformular informações; uma avaliação da avaliação da informação; necessária, pois.

Quadro 3 – Tarefas-chaves da informação.

Tarefas				
Atributos (utilizado)	Condensação	Contextualização	Apresentação	Meio
Exatidão	X			
Oportunidade	X	X		
Acessibilidade	X	X	X	X
Envolvimento	X	X	X	X
Aplicabilidade	X	X		
Escassez	X			

FONTE: DAVENPORT, 1998, p.156.

INDICADORES QUE PROPICIAM OS PROBLEMAS NA AVALIAÇÃO VIA SENGE

A figura 2 apresenta com viés exploratório e para fins de debate inicial, para o campo da educação física escolar e afins, indicadores de dificuldade que merecem uma atenção, pois estimulam a proliferação de entraves e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 2 – Indicadores que propiciam problemas no ensino-aprendizagem via Senge.



FONTE: Própria, 2016.

As dificuldades acima fazem alusão às sete deficiências da aprendizagem de Peter Senge: 1. Eu sou meu cargo (considerar-se o dono da verdade, do saber, o centro do processo); 2. O inimigo está lá fora (se considerar completamente certo e sempre apontar a culpa dos problemas para alguém ou alguma coisa); 3. A ilusão de assumir o controle (a falta de planejamento contribui para a falta de cumprimento das tarefas e quando muita coisa está acumulada prefere ficar omissa); 4. Fixação em eventos (estar tão envolvido com as tarefas locais que perde o sentido do todo); 5. A parábola do sapo escaldado (sujeito não está preparado para mudanças gradativas e não se prepara para mudanças súbitas); 6. A ilusão de aprender com a experiência (acha que está fazendo o melhor trabalho do mundo, mas não sabe lidar com os próprios erros); 7. O mito da equipe gerencial (estimular o gerenciamento das tarefas por grupos isolados e com a falta de comunicação efetiva cada um acaba fazendo seu trabalho e não há êxito no final).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento que se tem da avaliação educacional é limitado e enviesado, conforme se constata empiricamente de plano, em especial no campo do ensino da educação física. Nesse sentido, pouco ou quase nada foi feito relacionado com a avaliação de programas, materiais e produtos, assim como a avaliação de amplos sistemas de educação foi ignorada, salvo no caso de Minas Gerais e São Paulo. Avaliações no nível do ensino supletivo e a prática da educação física escolar no período noturno também são precárias, bastando uma simples visita para se constatar e ter as primeiras tristes impressões (VIANNA, 2000). Na educação física escolar pouco se emprega com critério o que traz em si o conceito de avaliação, entretanto, muito se tem a aproveitar. E ainda, pouco se vê quem utilizam os critérios de avaliação dos PCN's com os alunos:

1. O aluno realiza as atividades agindo de maneira cooperativa, utilizando formas de expressão que favoreçam a integração grupal, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade?
2. O aluno realiza atividades reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais?
3. O aluno organiza e pratica atividades da cultura corporal do movimento demonstrando capacidade de adaptá-las, com o intuito de torná-las mais adequadas ao momento do grupo, favorecendo a inclusão de todos?
4. O aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento de seu ambiente e de outros relacionando-as com o contexto em que são produzidas, e percebendo-as como recurso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais?
5. O aluno reconhece nas atividades corporais e de lazer uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão?
6. O aluno consegue aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e valorizá-las como recurso para melhoria de sua aptidão física?
7. O aluno integra a dimensão emocional e sensível do corpo à cultura corporal de movimento ampliando sua compreensão de saúde e bem-estar?

8. O aluno se apropria de informações e experiências da cultura corporal de movimento, e de que modo estabelece relações entre esses conhecimentos no plano dos procedimentos, conceitos, valores e atitudes tendo em vista a promoção da saúde e a qualidade de vida?

Desse modo, a avaliação educacional ficou limitada na sua prática, envolvendo quase sempre o rendimento escolar ou mesmo sua inexistência, com atribuições de conceitos e valores atribuídos sem critérios. Ainda, há a questão da seleção de informações que constitui outro problema que às vezes decorre da inexperiência do avaliador ou da ânsia de coletar o maior número possível de dados, que muitas vezes serão depois desprezados por não se ajustarem aos objetivos da avaliação.

Já com relação à divulgação, deve-se deixar de lado o caráter endógeno, de acordo com Vianna (2000). Ou seja, realizada uma avaliação, suas constatações devem ser imediatamente divulgadas aos diversos segmentos da sociedade, fato que dificilmente ocorre, até mesmo porque pouco se tem de tempo disponível para planejamento, quiçá tempo para escrever a fim de publicar os resultados de uma prática docente. Trabalhar a exigência de ensino que exige pesquisa ainda é um desafio na educação. De acordo com Freire (1996, p.16) “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”.

O planejamento é capaz de promover o pensamento em profundidade sobre o fenômeno avaliado; agir, pois, com estratégia, com pensamento crítico e com vistas ao engajamento verdadeiro. As conclusões a partir dos dados são importan-

tes (VIANNA, 2000; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014), mas o que é realmente relevante é que a avaliação seja um estímulo para o pensamento na procura de conhecimentos que levem à solução dos problemas educacionais. E a utilização de informações para a produção de conhecimentos relevantes para as diversas esferas da sociedade, é indiscutível. Dessa forma, sempre é necessário estar atento às dificuldades e aprender com elas, sempre que necessário.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Tipos de avaliação;

Aplicabilidade dos tipos de avaliação na educação física escolar;

Etapas da avaliação;

A importância do planejamento;

Problematização acerca da distinção entre avaliação e exame;

A importância da informação como ferramenta estratégica;

Instrumentos de avaliação;

Indicadores de dificuldades na avaliação

Critérios de avaliação via PCN's.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Conceitue três tipos de avaliação.
2. Qual a importância da avaliação como ferramenta estratégica acerca de proposições didáticas no ensino-aprendizagem?
3. Apresente três exemplos acerca da aplicabilidade dos instrumentos de avaliação.
4. Aponte quatro exemplos sobre os critérios de avaliação que discriminam nos PCN's.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

DELOR, J. **Educação: um tesouro a descobri**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

KUNZ, E. **Educação física: Ensino e Mudanças**. Ijuí; Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí; Ed. Unijuí, 1994.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997, 96p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998, 114p.

CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

CASTRO, G. M.; LEITE, R. H. **Aprendizagem em artes visuais: pistas para uma avaliação emancipatória**. IN: LEITE, R. H. **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza: UFC, 2014.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: por que só as tecnologias não bastam para o sucesso na era da informação**. São Paulo: Futura, 1998.

DIAS, J. C. S. **Estudo avaliativo de dois cursos de educação física no Município de Fortaleza via teoria da gestão da informação e do conhecimento**. 2010. 120 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Estudos em avaliação educacional: contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educaciona**l, v. 25, n. 60, p. 7-11, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/issue/viewFile/307/78>>. Acesso em: 23 de junho de 2016.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, São Paulo. Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressivista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KOBASHI, N. Y.; TÁLAMO, M. F. G. M. Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. **Transinformação**, v. 15, n. 2, p. 8-21, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

MCGEE, J. V.; PRUSAK, L. **Gerenciamento estratégico da informação**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

NOVAK, J. D. **Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations**. 2. ed. New York: Routledge; 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/XGvvIW>>. Acesso em: 23 junho 2015.

NOVAK, J. D.; CANÃS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1298>>. Acesso em: 23 junho de 2015.

OLIVEIRA, J. C.; FICK, V. M. S.; SOUZA, V. R. **Formação Cidadã: currículo e transversalidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

RAUPP, M.; REICHLE, A. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. São Paulo: EDUNISC, 2003.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

TESTES OBJETIVOS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Leandro Araujo de Sousa
Adriana Eufrásio Braga Sobral
Nicolino Trompieri Filho
José Airton de Freitas Pontes Junior
Leandro S. Almeida

INTRODUÇÃO

Recentemente, mais especificamente a partir da década de 90 do século passado com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCN's), bem como a inserção da Educação Física na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano de 2009, esta disciplina curricular passou a abordar teoricamente seus conteúdos na Educação Básica de forma mais frequente e explícita. Alguns estudos apresentam indícios dessa ocorrência (PONTES JUNIOR; SOARES; TROMPIERI FILHO, 2014; SOUSA; PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2015). Para a disciplina foi (e está sendo ainda) algo de novo, uma vez que, tradicionalmente, se limitava às aulas de natureza eminentemente prática, ou seja exercícios físicos e esportes. Neste mesmo sentido, também a avaliação consistia na verificação do desenvolvimento das capacidades física e motoras por parte dos alunos (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011; LOPEZ-PASTOR et al., 2013).

Com esta mudança no desenvolvimento curricular desta disciplina, surgiu a necessidade de se avaliar conteúdos teóricos recorrendo a provas e a exames como nas demais disciplinas curriculares. Para tanto, o professor de Educação Física deve se apropriar das técnicas de elaboração de itens para que possa realizar a avaliação de forma a proporcionar informações confiáveis, podendo direcionar o ensino de acordo com as características das turmas e dos alunos individualmente, agindo de forma a assegurar um maior aproveitamento acadêmico por parte dos alunos. Lógico que a avaliação do conhecimento nessa disciplina através de testes formais é apenas uma das possibilidades à disposição do professor, não sendo a única forma de a realizar. Neste texto, a nossa contribuição recai sobre os testes objetivos como instrumentos para avaliar o conhecimento dos alunos. Outros instrumentos para avaliar aspectos sócio-afetivos, motores e biológicos estão presentes na literatura, ao mesmo tempo que também a dimensão cognitiva associada aos conhecimentos pode ser avaliada através de métodos mais contínuos, realização de trabalhos e montagem de portfólios dos alunos. No caso concreto deste capítulo, tomaremos como foco a avaliação através de testes objetivos pois justifica cuidados metodológicos específicos.

Com isso, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar as técnicas de construção de itens válidos e fidedignos para testes objetivos em Educação Física. Espera-se dessa forma oferecer subsídios para os professores de Educação Física elaborarem provas consistentes de avaliação de conhecimentos e, assim, obterem informação relevante para organizarem a sua prática de ensino tendo em vista melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Distinção entre teste, medida e avaliação

Muitas vezes as palavras teste, medida e avaliação são erroneamente tomadas como sinônimas pelos professores, aliás também por outros profissionais da educação. Para fins de esclarecimento, tentaremos apresentar algumas definições que possibilitem a diferenciação desses três conceitos.

Para Esteves (1967), *teste* é um conjunto de questões utilizadas para estimar as qualidades e traços específicos do que está sendo avaliado, seja objeto ou fenômeno. Já para Mehrens e Lehmann (1978) são questões padronizadas que devem ser solucionadas em função dos conhecimentos e competências dos sujeitos. Diante disso, podemos considerar que teste é um instrumento utilizado quando se quer determinar as características ou a qualidade de algo ou alguma coisa. No caso do ensino do professor, é um instrumento que possibilita determinar o que os alunos aprenderam ou assimilaram em termos de conhecimento nas suas aprendizagens.

Medida é considerada como um conceito mais amplo que o de teste, pois este permite que ocorra a medição. Segundo Esteves (1967, p. 20) medida se refere à determinação da extensão, dimensão, quantidade, grau ou capacidade de alguma coisa, e para tanto, se atribui valores a partir de critérios pré-estabelecidos. A autora ressalta que os resultados da medida sempre são expressos em números, de forma que facilite sua interpretação. Para Mehrens e Lehmann (1978, p. 3) é utilizar um instrumento que permita observação, classificação e determinação de valor em termos quantitativos. De forma complementar, Lindeman (1976) diz que a quantificação possibilita maior precisão e objetividade na obtenção de informações, pois tem o mesmo significado em qualquer momento, independente da pessoa avaliada.

Por fim, a *avaliação* é um processo bem mais amplo e complexo que os anteriores. Envolve a interpretação dos resultados (ou medida) obtida pelos testes. Vários autores trouxeram considerações importantes sobre esse conceito, diferenciando *test* e *testing* na terminologia anglo-saxônica. Tyler compreende a avaliação como uma forma de determinar em que medida os objetivos educacionais previamente estabelecidos foram alcançados (TYLER, 1942). Para Scriven é o processo de estimar o valor ou mérito de algo, podendo exercer duas funções, uma formativa, quando ocorre durante o processo, tendo em vista regular ou ajustar pontos negativos, outra somativa, realizada ao termino de um curso ou programa, tendo como objetivo estimar ou comprovar sua eficiência (SCRIVEN, 1996). Já para Stufflebean, a avaliação é um processo de busca e coleta de informações para tomada de decisões (STUFFLEBEAN, 1983). Outros autores, como é o caso de Guba e Lincoln, defendem uma avaliação de orientação construtivista, denominada por eles de *respondente*, em que os interessados (os avaliados) têm papel central, assim a avaliação objetiva “responder” às suas necessidades (GUBA; LINCOLN, 2001).

Por que testes objetivos em avaliação do conhecimento?

A utilização de testes objetivos em avaliação do conhecimento gera discussões acaloradas entre pesquisadores da área educacional, professores e profissionais da área. Uns se colocam a favor e outros contra. Mas na verdade, como aponta Vianna (1976), tanto os testes dissertativos como os objetivos apresentam vantagens e limitações. A escolha do tipo de teste a se utilizar depende de vários fatores: objetivos, recursos, tempo ou quantidade de alunos, por exemplo.

Os testes dissertativos possuem a vantagem de os próprios alunos poderem elaborar a resposta, diminui as chances de acerto ao acaso, requer menos tempo para ser construído; no entanto, têm a desvantagem de apresentar pouca fidedignidade na atribuição de notas, as respostas deixam margem a muitas interpretações e, geralmente, não estão completamente certas ou erradas, requerem mais tempo para ser analisadas, não possibilitam a utilização de grande número de itens, por isso limita os conhecimentos e as aptidões a serem avaliados. Por outro lado, os testes objetivos possibilitam maior fidedignidade na correção, a utilização de maior número de itens, consequentemente avaliar uma quantidade maior de conhecimentos e aptidões, permitem maior rapidez na correção; no entanto, e como desvantagem, o professor requer mais tempo para elaborar os itens, pois se necessita que sejam observados alguns cuidados metodológicos para que sejam válidos e fidedignos na informação que asseguram (MEDEIROS, 1983; LINDEMAN, 1976; GRONLUND, 1974). Neste sentido, os testes objetivos sofrem algumas críticas, supostas limitações, mas que na opinião de alguns autores como Vianna (1976) e Esteves (1967) não são justificáveis. Uma delas é que há uma valorização excessiva do conhecimento factual e da memorização, mas, no entanto, isso ocorre por falta de técnicas na elaboração dos itens; outro ponto levantado é que esse tipo de teste não avalia conteúdos importantes do currículo ou da matéria, mas essa limitação não está no teste em si, mas nos elaboradores das questões (ESTEVES, 1967).

Posto isso, diante de um contexto educacional em que os professores demandam de pouco tempo para se dedicarem as atividades extras às salas de aula como a avaliação, consideramos, assim como Vianna (1976), que ambos os testes objetivos

ou dissertativos podem avaliar adequadamente. No entanto, quando se tem algumas condicionantes, como grupo grande de alunos, necessidade de rapidez na resposta e na divulgação dos resultados, os testes objetivos são mais adequados para a avaliação do conhecimento, excetuando casos específicos em que o professor deseja avaliar a capacidade de organização de texto ou a criatividade na escrita, por exemplo.

PLANEJAMENTO DO TESTE

O planejamento de um teste é uma etapa necessária no processo avaliativo. É uma fase necessária para que a avaliação seja segura e eficiente, que apresente resultados relevantes e que seja útil para o ensino (GRONLUND, 1974). O importante no planejamento é definir o que será medido e não apenas os procedimentos, possibilitando que aspectos relevantes sejam avaliados, por exemplo, se os alunos adquiriram os comportamentos desejados para determinada unidade de ensino (VIANNA, 1976).

As etapas para o planejamento de testes objetivos para avaliação do conhecimento em Educação Física Escolar são:

1. Delimitação dos objetivos educacionais;
2. Esquematização dos conteúdos;
3. Elaboração do quadro de especificações do teste.

Delimitação dos objetivos educacionais

Ao avaliar é preciso definir as características ou qualidades de referência para posterior julgamento de valor. Para tanto, é necessário delimitar os objetivos, que são comportamentos desejados em quem está sendo avaliado. Certamente um professor cuidadoso terá delimitado os objetivos mesmo antes do

planejamento de ensino, assim, esses mesmos objetivos, ou com pequenas alterações, serão utilizados na construção do teste. Esse procedimento assegurará que o que está sendo avaliado equivale ao que foi ensinado, ponderando a respectiva importância ou, por exemplo, o número de aulas que foi dedicado ao seu ensino. Vários objetivos podem ser avaliados (VIANNA, 1976). Em Educação Física os objetivos estão relacionados à dimensão sociocultural das práticas corporais, dimensão biológico-funcional da atividade física e dimensão técnico-competitiva dos desportos (PONTES JUNIOR, TROMPIERI FILHO; ALMEIDA, 2014).

Segundo Pontes Junior, Trompieri Filho e Almeida (2014) a primeira dimensão envolve os aspectos históricos das manifestações da cultura corporal, como os esportes, lutas, jogos, danças e ginástica. A segunda dimensão está relacionada à atividade física, saúde e qualidade de vida, seus impactos no estilo de vida das pessoas, enfatizando também a autonomia na estruturação de exercícios para o desenvolvimento da aptidão física. A terceira dimensão refere-se aos aspectos técnicos, táticos e regras dos esportes, lutas, ginástica e danças.

Ao se definir os objetivos, deve-se fazê-lo de forma clara e precisa, indicando os comportamentos associados, ou seja, sempre que possível operacionalizando objetivos em comportamentos (ALMEIDA; FREIRE, 2010; TYLER, 1977; VIANNA, 1976). Feito de outra forma perde sua função orientadora. São comuns no planejamento das aulas de Educação Física a definição de objetivos tais como:

- ✓ **Proporcionar** experiências corporais;
- ✓ **Desenvolver** as capacidades físicas de resistência, força, velocidade, flexibilidade, coordenação, etc.
- ✓ **Compreender** a influência da mídia nos esportes;

- ✓ **Despertar** interesse pela prática de atividade física e compreender sua importância para a saúde.

Os objetivos apresentados são perfeitamente válidos e importantes para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Todavia, torna difícil o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, pois os mesmos são expressos em termos não observáveis, inviabilizando uma avaliação precisa. Tomando como exemplo, como fará o professor para fazer o aluno “despertar o interesse pela prática de atividade física e compreender sua importância para a saúde”? Quando o professor identificará que os alunos despertaram esse interesse e compreenderam sua importância? Não queremos dizer que será impossível de realizá-lo. Mas sem dúvida o procedimento será dificultado. Na forma como está posto da margem a muitas interpretações, podendo apresentar incongruências entre diferentes professores.

Por outro lado, se é definido comportamentos que indiquem o interesse pela prática de atividade física, o ensino e avaliação deste se tornam mais claros e factíveis. Retomemos o mesmo exemplo. Partimos da delimitação do conteúdo a ser trabalhado: Atividade Física e Saúde. A partir disso, elegemos como objetivo geral “Despertar interesse pela prática de atividade física e compreender sua importância para a saúde”. Logo após definimos os comportamentos observáveis característicos dos alunos que alcancem com êxito esse objetivo para utilizarmos como referência. Esses comportamentos descritos em forma de objetivos educacionais ficariam dessa forma:

- ✓ **Identificar** benefícios fisiológicos decorrentes da prática de atividade física;
- ✓ **Realizar** práticas de atividade física no mínimo três vezes por semana;

- ✓ **Reconhecer** procedimentos adequados de realização de atividade física.

Ao observar os objetivos acima podemos perceber que os mesmo são indicativos de comportamento, portanto, observáveis. Isso ocorre, segundo Vianna (1976), por conta da escolha dos verbos. Para ele o verbo deve ser suficientemente “forte” para que possa exprimir com fidelidade a verdadeira natureza do objetivo, ou seja, que este realmente indique o comportamento a ser ensinado e observado na avaliação. Para essa finalidade, podemos dar como exemplo os seguintes verbos: *identificar, aplicar, caracterizar, distinguir, exemplificar, calcular, classificar, reconhecer, enumerar*, etc.

Devemos ter em mente também que os objetivos educacionais precisam contemplar toda diversidade de comportamentos que precisam ser desenvolvidos durante o programa educacional. Para tanto, Benjamin S. Bloom e Associados propõem uma Taxonomia dos Objetivos Educacionais, em que apresenta três dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora (BLOOM et al., 1956). A dimensão cognitiva está subdividida em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensão cognitiva da Taxonomia dos Objetivos Educacionais.

1. Conhecimento
1.1 Conhecimentos específicos
- Conhecimento de terminologia
- Conhecimento de fatos específicos
1.2 Conhecimento das formas e meios das especificidades
- Conhecimento de convenções
- Conhecimento de tendências e sequências
- Conhecimento de classificações e categorias
- Conhecimento de critério
- Conhecimento de metodologias
1.3 Conhecimento de abstrações universais em uma área
- Conhecimento de princípios e generalizações
- Conhecimento de teorias e estruturas
2. Compreensão
2.1 Translação
2.2 Interpretação
2.3 Extrapolação
3. Aplicação
4. Análise
4.1 Análise de elementos
4.2 Análise de relações
4.3 Análise de organização de princípios
5. Síntese
5.1 Produção de uma única comunicação
5.2 Produção de um plano ou propostas de operações
5.3 Derivações de um conjunto de relações abstratas
6. Avaliação
6.1 Avaliações de termos com evidências internas
6.2 Julgamento de termos com critérios externos

Fonte: Krathwohl (2002). *Adaptado*.

McGee (2003) apresenta uma caracterização para cada nível cognitivo, indicando os verbos adequados para a utilização na elaboração dos objetivos educacionais de acordo com cada nível para o contexto da Educação Física. Assim, o nível de **conhecimento** está relacionado à consciência de fatos e informações específicas, em que exige memória e recordação. Em Educação Física está associado ao conhecimento histórico, regras e técnicas esportivas, conceitos (de saúde, atividade física, qualidade de vida, por exemplo). Os verbos mais comuns de serem utilizados são: reconhecer, recordar, identificar e definir.

Em segundo lugar, a **compreensão** refere-se à habilidade de interpretar informações apontando suas consequências e efeitos. Um exemplo específico seria entender as implicações da prática esportiva na qualidade de vida de uma pessoa, compreender como a mídia influencia na visão de corpo. Para trabalhar a compreensão, os verbos mais indicados são: traduzir, interpretar, resumir, transformar, ilustrar e estender. As duas primeiras (conhecimento e compreensão) são consideradas como habilidades cognitivas básicas, sendo as demais de um nível mais elevado, com maior complexidade cognitiva.

Em terceiro lugar, a **aplicação** é a capacidade de estender um conhecimento a uma situação nova, concreta e real. Para ilustrar, tomemos como exemplo a prática de exercício físico. O professor em sala de aula explica a Zona Alvo de Treinamento (ZAT), indicando que de acordo com o nível de condicionamento ela pode ser alterada. Ao aplicar esse conhecimento, o aluno será capaz de determinar a ZAT ideal para o seu condicionamento físico, fazendo o controle da intensidade do exercício. Para o desenvolvimento desse atributo os objetivos utilizados são: aplicar, utilizar, generalizar, relacionar e transferir.

O nível de **análise** implica na capacidade de identificar e relacionar elementos ou partes importantes de um todo, organizando-as sistematicamente. Um exemplo seria identificar os fatores que levam ao preconceito na prática de dança, principalmente em relação aos homens. Os objetivos indicados são: classificar, distinguir, discriminar, categorizar e comparar. Por sua vez, a **síntese** refere-se ao procedimento contrário à análise, apontando a capacidade de analisar elementos ou partes específicas para formar um todo. Podemos citar como exemplo a formulação do conceito de exercício físico a partir das características apresentadas do mesmo. Os objetos adequados para esse nível são: integrar, formular, propor, planejar, produzir, sintetizar.

Por último, a **avaliação**, nível mais elevado do domínio cognitivo da taxonomia, implica em realizar julgamentos, emitindo um juízo de valor sobre determinado objeto ou situação a partir de critérios definidos. Para ilustrar podemos trazer a situação de um aluno que a partir das informações sobre o uso de esteroides anabolizantes, por exemplo, formula uma opinião própria e autônoma em relação ao tema. Os objetivos utilizados são: decidir, avaliar, apreciar, arguir e julgar.

Esquematização dos conteúdos

Assim como os objetivos, a determinação dos conteúdos que serão abordados na avaliação é importante. Da mesma forma, um professor atento terá delimitado os tópicos e as subcategorias já no planejamento do ensino. Isso garantirá que haja correspondência entre os conteúdos avaliados e ensinados, ou seja, que a prova tenha validade de conteúdo (ALMEIDA; FREIRE, 2010; LINDEMAN, 1976). A seguir apresentamos um exemplo de um esquema de conteúdos para avaliação em Educação Física Escolar:

Esquema de Conteúdos sobre Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida

I – Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida

- a. Conceito e definição de Atividade Física e Exercício Físico;
- b. Conceito e definição de Saúde;
- c. Conceito e definição de Qualidade de Vida;
- d. Relação entre Exercício Físico, Saúde e Qualidade de Vida.

II – Efeitos do Exercício Físico sobre a Saúde e a Qualidade de Vida

- a. Efeitos fisiológicos da exercício físico no organismo humano;
- b. Desenvolvimento afetivo e o exercício físico;
- c. Consequências da prática de exercício físico no cotidiano.

Elaboração do quadro de especificações do teste

Com a especificação dos conteúdos e objetivos a serem abordados no teste o próximo passo do professor é elaborar o quadro de especificações do teste (Quadro 2). Nele é designada a importância que cada objetivo e conteúdo têm no teste, formando um quadro geral de correspondências, o que facilita a sua elaboração (VIANNA, 1976). O professor deve ter o cuidado para que o quadro especificações, a qual contém os objetivos e conteúdos, seja representativo do que foi ensinado durante determinado período (ALMEIDA; FREIRE, 2010; GRONLUND, 1974). Vianna (1976) ressalta ainda que esse instrumento é flexível, sujeito a ajustes no decorrer da elaboração dos itens do teste.

Nessa etapa o professor, observando a importância de cada objetivo e conteúdo na avaliação, determinar número de itens referentes a cada tema. Vianna (1976) apresenta alguns

pontos que devem ser considerados pelos professores: a) Deve ser utilizado um número grande de itens, nunca inferior a 50, se os resultados forem necessários para decisões importantes como aprovação ou progressão escolar, por exemplo; b) Não são necessários muitos itens se o teste for homogêneo, ou seja, que visa avaliar um conteúdo específico, já muitos itens são aconselháveis caso se trate de um teste heterogêneo, ou seja, que envolva vários conteúdos ou várias áreas do conhecimento; c) Deve-se dispor de muitos itens, caso o teste avalie comportamentos simples, por exemplo, que visem apenas recordação do conteúdo, já poucos itens caso se trate de comportamentos mais complexos.

Quadro 2 – Tabela de especificações para testes objetivos em Educação Física Escolar.

Objetivo	Conteúdos	Comportamentos						Total
		Conh	Comp	Aplic	Anál	Sínt	Aval	
Definir e identificar características da atividade física e do exercício físico	Conceito e definição de Atividade Física e Exercício Físico	4						4
Definir saúde e identificar seus condicionantes	Conceito e definição de Saúde	2						3
Definir qualidade de vida e reconhecer os fatores para sua obtenção	Conceito e definição de Qualidade de Vida	2						2
Relacionar a prática de exercício físico com a saúde e qualidade de vida reconhecendo as especificidades dessa relação	Relação entre Exercício Físico, Saúde e Qualidade de Vida		2	2	1	1		6

Objetivo	Conteúdos	Comportamentos						Total
		Conh	Comp	Aplic	Anál	Sínt	Aval	
Compreender e analisar os mecanismos de atuação do exercício físico nas funções orgânicas	Efeitos fisiológicos da exercício físico no organismo humano		2	2	1	1		6
Compreender e analisar os efeitos do exercício na dimensão psicológica do ser humano	Desenvolvimento psicológico com o exercício físico		2	1	1	1		5
Avaliar e aplicar a prática do exercício físico e sua influência nas atividades cotidianas	Consequências da prática de exercício físico no cotidiano		2	4			1	7
Total		8	8	7	3	3	1	30

Fonte: Elaboração dos autores.

CONSTRUÇÃO DE ITENS OBJETIVOS

Os referenciais para a construção de itens podem ser encontrados em Vianna (1976), Esteves (1967), Lindeman (1976), Gronlund (1974) e Medeiros (1983). Esses autores apresentam técnicas para construção de itens tendo em vista a composição de testes objetivos. Serão apresentadas nesse texto as principais técnicas para os itens de múltipla-escolha, considerado pelos autores citados como a melhor opção de item para várias situações¹. Para tanto, será considerado a tabela de especificações exposta no tópico anterior, aplicando-as ao contexto da Educação Física escolar.

¹ Para mais opções de itens consultar Vianna (1976) e Medeiros (1983).

O processo de construção de itens para testes objetivos, como coloca Vianna (1976), não é simples, exige esforço e tempo, o que impossibilita a elaboração de um número razoável de itens em um curto espaço de tempo, mesmo que o professor seja extremamente hábil e criativo. Lindeman (1976, p. 70) ainda ressalta que seria necessário o professor perguntar a si mesmo sobre alguns aspectos dos itens, tais como: “Como será interpretado este item por alunos de diferentes níveis de aptidão? Que indícios são fornecidos no item ou em outras partes do texto? Há ambiguidades na redação? O sentido é claro e preciso? O item é demasiado fácil ou difícil? [...]”, entre outras questões necessárias, mas que demandariam de muito tempo. No entanto, por motivos já explicitados, os testes objetivos são mais adequados em determinadas situações.




Estrutura e elaboração de um item de múltipla-escolha

A estrutura geral de um item é composta basicamente por duas partes (VIANNA, 1976; BRASIL. Inep, 2010): Enunciado e alternativas, esta última deve apresentar o gabarito, que é a alternativa que contém a resposta correta, e os destratores, que são as alternativas incorretas. O item também deve apresentar uma situação-problema, ou seja, que seja apresentado em forma de desafio, que incentive a reflexão e a tomada de decisão do aluno (BRASIL. Inep, 2010). Por vezes, o item pode apresentar um texto base como complemento. Existem também outros procedimentos, que possibilitam o aumento da validade, como por exemplo, as justificativas para cada alternativa do item, mas considerando o contexto do professor, esses procedimentos se tornam muito onerosos, pois demandam de muito tempo, por outro lado, em avaliações de larga escala, como o Enem, tornam-se necessário. Esta estrutura geral do item é apresentada na Figura 2.

Figura 3 – Item de Educação Física do Enem 2012.

QUESTÃO 96

Efeitos do exercício físico

<p>Pulmões Fornecem oxigênio ao sangue</p>  <p>Os pulmões podem receber mais ar e difundir mais oxigênio ao sangue</p>	<p>Coração Bombeia sangue rico em oxigênio aos músculos</p>  <p>O coração aumenta de tamanho, pode bombear mais sangue por batimento e bate mais lentamente em repouso ou durante o exercício</p>	<p>Músculos Utilizam o oxigênio para queimar combustível para a produção de energia</p>  <p>Os músculos adquirem tônus e podem queimar mais combustível, especialmente a gordura durante o exercício</p>
--	---	--

A ventilação, a circulação e o metabolismo estão intimamente ligados e todos melhoram com o treinamento

NIEMAN, D. Exercício e saúde. São Paulo: Manole, 1999 (adaptado).

Texto base →

Enunciado → A partir dos efeitos fisiológicos do exercício físico no organismo, apresentados na figura, são adaptações benéficas à saúde de um indivíduo:

Gabarito → **A** Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da oxigenação do sangue.

Distratores →

- B** Diminuição da oxigenação do sangue e aumento da frequência cardíaca em repouso.
- C** Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da gordura corporal.
- D** Diminuição do tônus muscular e aumento do percentual de gordura corporal.
- E** Diminuição da gordura corporal e aumento da frequência cardíaca em repouso.

Fonte: Prova do Enem de 2012.

Considerando de forma geral, o item deve apresentar algumas características (GRONLUND, 1974): a) ser claro e isento de ambiguidades; b) ser de baixa dificuldade de leitura e interpretação dos itens, a não ser que esse seja o objeto de avaliação; c) não ser utilizados partes de textos, livros, ou ma-

teriais de consulta facilmente acessíveis aos alunos, pois podem incentivar a memorização; d) citar o nome do autor, pesquisador ou especialista, caso a resposta dependa da opinião destes; e) um item não pode oferecer indícios ou conteúdos que auxiliem ou denunciem a resposta de outro; f) os itens devem ser independentes, ou seja, responder corretamente um não pode ser pressuposto para a resolução correta de outro. Esses são alguns aspectos gerais que devem ser observados pelo professor ao elaborar os itens, podendo tais características ser avaliadas previamente por especialistas nessa área de ensino. Alguns pontos mais específicos serão apresentados de forma mais detalhada quando discutida cada parte de sua estrutura.

O enunciado do item deve se apresentar clara e objetiva de forma que ao lê-lo o aluno saiba o que se espera dele e como é comum a opinião entre alguns autores (VIANNA, 1976; MEDEIROS, 1983), deve ser formulado preferencialmente em formato afirmativo. Medeiros (1983) ressalta que o enunciado deve se limitar a informações referentes ao problema a ser solucionado, evitando assim, trechos desnecessários que podem atrapalhar a compreensão do aluno.

O texto-base é um motivador, uma vez que ele compõe o problema apresentado pelo item, podendo ser em formato de texto verbal e não-verbal, imagem, tabelas, gráficos entre outros, extraído de uma referência, fonte já publicada, ou elaborada pelo próprio professor, devendo ser observadas as seguintes especificações (BRASIL. Inep, 2010): a) quando de elaboração própria, deve apresentar uma situação hipotética; b) quando de outra fonte, é necessário a devida citação de acordo com as normas da ABNT; c) recomenda-se a não utilização de livros didáticos ou outros materiais facilmente

acessíveis aos alunos; d) deve ser fidedigno, ou seja, ser extraído de fonte acessível e recuperável, devendo ser citado literalmente, não ser traduzido livremente, e quando necessária a adaptação, não alterar o sentido da mesma. Ressalta-se ainda que o texto-base deve ser utilizado em situações em que este seja indispensável para a resolução dos problemas apresentado pelo item.

As alternativas são possíveis respostas que solucionem o problema apresentado pelo item, sendo dividido em gabarito e distratores. O gabarito é a resposta correta do item, devendo ser apresentado de forma inquestionável (BRASIL. Inep, 2010). Os distratores são as respostas incorretas ao item, no entanto, devem ser igualmente plausíveis para os alunos que não dominam o conteúdo (Idem, *ibidem*). Recomenda-se que as alternativas sejam estruturadas de forma que tenham extensão aproximada, quando não possível, colocá-las em ordem crescente ou decrescente em relação a essa característica, e ainda que cada alternativa seja uma continuidade do enunciado, apresentando concordância em gênero e número (VIANNA, 1976). A seguir apresentamos um exemplo de item com as características elencadas acima:

Figura 3 – Item de Educação Física do Enem 2009.

Itens 2009 – Prova Azul

Questão 103

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- A apresenta uma postura regular.
- B pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- C pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- D pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- E pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Fonte: Prova do Enem de 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as transformações ocorridas na disciplina de Educação Física nas duas últimas décadas, avaliar os conhecimentos a nível cognitivo por parte dos alunos torna-se imprescindível ao professor. Assim, dominar as técnicas de construção instrumentos de avaliação mostra-se importante para que tal construção seja realizado de forma a assegurar informação válida

e fidedigna, podendo assim obter informações confiáveis para a classificação dos alunos e relevantes para o direcionamento ou redirecionamento do ensino. Com isso, os testes objetivos tornam-se uma alternativa eficaz quando o professor necessita avaliar os conhecimentos dos alunos na disciplina.

Ressalta-se, que na avaliação cognitiva, este tipo de teste é apenas uma dentre muitas opções. Outro tipo de instrumentos e meios podem ser utilizados, contudo em situações bem concretas em que é necessário avaliar grande número de alunos e assegurar uma maior objetividade nas classificações dos alunos entre si, os testes objetivos apresentam claras vantagens. Para suprir as desvantagens que também apresentam, o processo de construção e validação de tais testes é moroso e exige alguma competência por parte dos seus construtores. A par de um claro domínio do currículo, dos seus componentes e relevância, a construção de um teste objetivo requer cuidados metodológicos que foram aqui sucintamente apresentados.

É reconhecido que essa perspectiva de avaliação na Educação Física é nova e carente de investigação e muito aprofundamento na questão deve ser realizado. Assim, pesquisas que analisem o uso da avaliação por professores da área são necessários, pois não basta apenas avaliar, a utilização correta dos resultados é essencial. Além disso, a efetividade do uso da avaliação no desempenho do professor e do aluno também é uma possibilidade de estudo.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este texto tem o objetivo de apresentar as técnicas de construção de itens válidos e fidedignos para testes objetivos em Educação Física;

Nas duas últimas décadas, com a inserção de conteúdos teóricos na disciplina, a avaliação do conhecimento tornou-se uma possibilidade;

É necessário a distinção entre teste, meio ou instrumento usado para determinar a extensão de uma qualidade; medida, valor obtido pelo teste e; avaliação, juízo de valor atribuído a medida;

Os testes objetivos de conhecimento são uma alternativa eficaz na avaliação educacional;

Para elaborar um teste é necessário planejá-lo seguindo pelo menos três etapas: delimitação dos objetivos, esquematização dos conteúdos e elaboração do quadro de especificações;

Em Educação Física, os objetivos estão relacionados a dimensão sociocultural das práticas corporais, dimensão biológico-funcional da atividade física e dimensão técnico-competitiva dos desportos;

A Taxonomia de Bloom oferece um conjunto de comportamentos úteis aos professores na elaboração de testes objetivos;

A elaboração de itens exige aplicação de técnicas pelo professor que visam sua validade e fidedignidade;

O item de múltipla-escolha é composto por enunciado e alternativas (gabarito e destratores), devendo apresentar um problema a ser resolvido, podendo o professor utilizar-se ter um texto base para compor a questão.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Pontue dois fatores podem ter influenciado a inserção de conteúdos teóricos na disciplina de Educação Física?
2. Defina e diferencie teste, medida e avaliação.
3. Aponte pelo menos três características que fazem dos testes objetivos uma das melhores opções para avaliar o conhecimento dos alunos?
4. Cite e caracterize cada etapa do planejamento de um teste objetivo.
5. Como se deve descrever um objetivo educacional de forma que ele seja operacionalizável?
6. Quais os níveis da dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom? Caracterize cada um com exemplos para a disciplina de Educação Física.
7. Quais as principais técnicas a serem observadas pelos professores de Educação Física ao elaborarem um item objetivo?
8. Cite e especifique as partes que compõem um item objetivo.
9. Construa um item de múltipla-escolha aplicando as técnicas estudadas nesse capítulo.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

GRONLUND, N. E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução de Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: EPU, 1974.

MCGEE, R. Avaliando o conhecimento por escrito. In: TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee**. Barueri, São Paulo, Manole, 2003.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção**. 7. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1976.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia de investigação em psicologia e educação**. 5. ed. Braga, Portugal: Psiquilíbrios, 2010.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals**. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Mc Kay, 1956.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Brasília, DF, 2010.

ESTEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação**. 4. ed. Belo Horizonte: PABAE; Rio de Janeiro: INEP, 1967.

GRONLUND, N. E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução de Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: EPU, 1974.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. Fourth generation) evaluation. Disponível em: <<http://www.dmeforpeace.org/resource/guidelines-and-checklist-for-constructivist-a-k-a-fourth-generation-evaluation/>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LINDEMAN, R. H. **Medidas educacionais**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo; Brasília: INL, 1976.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; KIRK, D.; LORENTE-CATALÁN, E.; MACPHAIL, A.; MACDONALD, D. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, 57-76, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>.

MCGEE, R. Avaliando o conhecimento por escrito. In: TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee**. Barueri, São Paulo, Manole, 2003.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

MEHRENS, W. A.; LEHMANN, I. J. **Testes Padronizados em Educação**. São Paulo: E. P. U. 1978.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; ALMEIDA, L. S.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da Educação Física escolar. **Bordón: revista de pedagogía**, v. 66, p. 9-25, 2014. Doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66301>.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; SOARES, E. S.; TROMPIERI FILHO, N. Expectativa discente sobre os instrumentos de avaliação na educação física escolar. In: **Livro de Actas do I Seminário Internacional, aprendizagem e Rendimento**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2014.

PONTES JUNIOR; J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **EFDeportes.com-Revista Digital**. Buenos Aires, n. 161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 07 de outubro de 2014.

SCRIVEN, M. Type of evaluation and type of evaluator. **Evaluation Practice**, v. 17, n. 2, p. 151-161, 1996.

SOUSA, L. A.; PONTES JUNIOR, J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. **Nível de concordância discente sobre os instrumentos de avaliação na educação física escolar**. XIX CONBRACE, Vitória-ES, 2015.

STUFFLEBEAN, D. L. The CIPP model for programa evaluation. In: MADAUS, G. F. et al. **Evaluation Models**. Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983.

TYLER, R. W. General Statement on Evaluation. **The Journal of Educational Research**, v. 35, n. 7, p. 492-501, 1942.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1976.

II

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPORTES, LUTAS, JOGOS E CULTURA LÚDICA

LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES EN LA ESCUELA: LA TRADICIÓN JUGADA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

José Eugenio Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física y deporte constituye actualmente un eje sobre el que giran muchas de las políticas sociales y deportivas de los países desarrollados de todo el mundo. De las múltiples vertientes que genera esta disciplina, quizás la de más impacto actualmente es la asociada al ámbito de la salud. La ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2016) informa del Plan de Acción Mundial para reducir la inactividad física en un 10% entre 2013 y 2020, en donde el 80% de los Estados Miembros de la OMS han elaborado planes y políticas en este sentido y el 56% ya las están aplicando.

Se recomienda que niños y adolescentes realicen 60 minutos diarios de actividad física moderada o intensa (OVIEDO et al., 2013), y las principales premisas de este proyecto mundial son que las escuelas tengan espacios e instalaciones seguras para que los alumnos pasen allí su tiempo libre de forma activa y que los niños reciban una Educación Física de calidad, que les ayude a desarrollar pautas de comportamiento que los mantenga físicamente activos a lo largo de toda la vida (BAENA; GRANERO, 2015; OMS, 2016).

Vemos de este modo que la Educación Física en los centros educativos es uno de los principales focos de actuación, no en

vano, es el lugar por excelencia donde se concentran niños y jóvenes, en este caso, obligados en su mayor parte por los requisitos del currículum escolar y las leyes educativas que los distintos países tienen al respecto. A partir de aquí, las políticas educativas adquieren especial relevancia, pues a través del currículum escolar definirán la orientación que se quiere dar en la escuela.

En Educación Física se deben considerar las múltiples facetas que tiene el deporte escolar, desarrollando los programas de la asignatura con vistas a fomentar una actividad física y un deporte educativo, participativo, coeducativo, que favorezca la autonomía del alumno, que busque el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, que evite la especialización temprana (GONZÁLEZ; MANRIQUE; LÓPEZ, 2012), que trabaje de forma transversal los aspectos relativos a salud (PARDO, 2016) y la educación en valores (BOTTAI, 2013; RUBIO; CAMPO; SEBASTIANI, 2014; TURRÓ; VILANO, 2013), que gestione la competición como medio y no como fin (lo importante no es ganar) (HERNÁNDEZ, 2014) y, también, que deje espacio para el aspecto cultural ligado a estas actividades, en las que los juegos populares y tradicionales constituyen un enorme valor cultural, social y deportivo que debe abordarse desde la escuela (MELÓN; SANTOS; FERNÁNDEZ, 2014).

Dentro del amplio abanico de juegos y deportes que nos podemos encontrar actualmente, hay una variedad que, posiblemente, sean los más antiguos, los que se han transmitido de generación en generación hasta llegar a nuestros días, los que han sobrevivido al paso del tiempo para mostrarnos la historia lúdica de nuestros antepasados (RODRÍGUEZ, 2016). Nos referimos a los juegos populares y tradicionales que, indudablemente, tienen sus raíces en la cultura propia de cada región

y un desarrollo paralelo a la forma de población y de vida de sus habitantes (RODRÍGUEZ; PAZOS; PALACIOS, 2014).

Estos juegos y deportes populares ocupaban el poco tiempo libre que tenían los ciudadanos en otras épocas, a menudo muy complicadas socialmente, donde realizar ejercicio físico o practicar cualquier tipo de juego era realmente una aventura e, incluso, considerado como una osadía. Los avances de la sociedad, la modernidad, nuevas formas de divertimento, fueron dejando en un segundo plano estas prácticas lúdicas, hasta casi llegar a su completa desaparición (RODRÍGUEZ; PAZOS; PALACIOS, 2015a).

Pero, ¿a qué se debe la realización de este capítulo? La sociedad actual está inmersa en los deportes de masas, los de mayor práctica, los que más salen en los medios de comunicación, los que ocupan numerosas páginas en los principales diarios deportivos. Esta circunstancia no escapa tampoco a los centros educativos, donde comprobamos que gran parte de la programación de aula gira en torno a los grandes deportes actuales (RUEDA, 2011).

Pero en las clases de Educación Física, al igual que otras actividades físicas y deportivas elegidas por el docente por estar dotadas de un carácter inequívocamente educativo (CORRALES, 2010), los juegos populares y tradicionales representan, en manos de un buen educador, un buen instrumento para transmitir los valores que atesoran este tipo de prácticas ancestrales, resultando un recurso extraordinario para aplicar en los centros educativos con alumnos que, hoy en día, carecen en muchos casos de las virtudes que observamos en las personas mayores, en otros tiempos testigos directos de la práctica de estas actividades.

Como actividad lúdica y deportiva, los juegos populares y tradicionales pueden ser válidos para lograr una formación más completa de nuestros alumnos, y nos acerca a una serie de experiencias y conocimientos que pueden ser de enorme utilidad para la vida diaria, resaltando de nuevo los valores implícitos de los juegos populares y tradicionales que se pueden aplicar a las situaciones cotidianas de la vida y en las relaciones que se establecen con vecinos, amigos o familiares.

ESTUDIO DE REVISIÓN

Previamente a la elaboración de este capítulo, se realiza una revisión bibliográfica sobre los juegos populares y tradicionales con el objetivo de conocer los antecedentes y el estado de la cuestión sobre esta materia, partiendo de la hipótesis que al hablar de los juegos y deportes populares y tradicionales nos referimos a un campo de estudio con escasez de bibliografía específica, más aún si lo comparamos con otro tipo de juegos y deportes más modernos y con mayor difusión en los medios de comunicación (RODRÍGUEZ; PAZOS; PALACIOS, 2015b).

Se realiza una aproximación al estado de la cuestión sobre los juegos populares y tradicionales en las bases de datos de TESEO (Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España), IACOBUS (Universidad de Santiago de Compostela), Dialnet, Sport Discus y WOS. La búsqueda se realiza combinando palabras claves de 2 niveles en inglés, castellano y otros dos idiomas oficiales en España: gallego y catalán.

El resultado de esta revisión nos muestra que la mayor parte de las publicaciones seleccionadas para su análisis hacen referencia a aspectos socioculturales y educativos de los juegos populares y tradicionales en general. Comprobamos que es

en los propios centros educativos donde se refleja una mayor práctica de estos juegos, aspecto que nos reconforta y nos hace ser optimistas en el papel que deben desarrollar las entidades educativas en la recuperación, promoción y desarrollo de este tipo de prácticas lúdicas.

Asimismo, vemos como los importantes juegos de adultos, como el juego de bolos¹ no tienen su importancia en las publicaciones analizadas, resultando un juego poco practicado en los centros educativos. Nos preocupa esta circunstancia, pues los juegos de adultos tienen su sitio en nuestras programaciones de aula, bien es cierto que recurriendo a sus correspondientes adaptaciones para hacerlo más accesible a las capacidades de nuestros alumnos, menos peligrosos, más atractivos y como actividades que deben marcar uno de los caminos de la práctica en horario extraescolar y en colaboración con diversas entidades.

Comprobamos como nuestra hipótesis inicial se cumple, ya que son escasas las publicaciones en revistas de impacto sobre los juegos populares y tradicionales y bibliografía específica sobre estas prácticas. Quizás esto debe hacernos reflexionar sobre la importancia de investigar sobre los juegos populares y tradicionales y divulgar sus resultados en publicaciones importantes y de interés para el profesional de la Educación Física.

DESARROLLO

Generalidades

Al referirnos al concepto de juego, hacemos referencia a la participación libre y voluntaria en una actividad placentera en y por sí misma. Presenta una serie de características que lo convierten por encima de todo en una actividad socializadora,

1 Juego de bolos (España); Boliche y bolão (Brasil); Skittles (Reino Unido); Jeux de quilles (Francia); Bowling (Estados Unidos).

motivadora, divertida, formativa, educativa y expresiva (VEIGA, 1998), que engloba una serie de valores que posibilitan el desarrollo evolutivo de la persona a diferentes niveles: motriz, físico, afectivo, educativo, social y cultural (PAREDES, 2002).

La relevancia que adquiere el juego ha llevado a autores y pedagogos a buscar la respuesta a una pregunta básica: ¿por qué se juega? Se han elaborado teorías para promover una pedagogía más formativa y activa basada en el juego, se han realizado multitud de clasificaciones, estudios de ordenación y sistematización, pero las continuas innovaciones en el mundo de la actividad física y el deporte hace que se siga renovando nuestra visión sobre el juego, empleado como hemos dicho sobre todo con fines metodológicos, pedagógicos o formales

Dependiendo del enfoque o encuadramiento que queramos hacer del juego, nos encontramos, por ejemplo, con juegos deportivos (ÁRIAS; SÁNCHEZ, 2012), deportivos (LAVEGA; MARCH; FILELLA, 2013), recreativos (BENÍTEZ, 2014), motores (SÁEZ DE OCÁRIZ; LAVEGA, 2015) o juegos populares y tradicionales (NAVARRO; ÁLVAREZ; BASANTA, 2015). Los juegos populares y tradicionales poseen un enorme valor cultural, pues reflejan fielmente la cultura que los rodea y las características de la sociedad en la que están inmersos.

Su significación polisémica puede llevarnos a confusión. La expresión de juego popular hace referencia a una actividad que se ha introducido en el seno de una comunidad y que cuenta con un gran número de personas que lo siguen y lo practican. En cuanto a juego tradicional, hace alusión a las prácticas transmitidas de generación en generación desde tiempos antiguos hasta la actualidad, bien a través de la conservación de la propia práctica o, sobre todo, a través de la tradición oral.

Como medio o como recurso, el juego popular y tradicional presenta un amplio abanico de posibilidades que los docentes especialistas en Educación Física deben aprovechar para desarrollar en sus clases en beneficio de los alumnos. Nos tendremos en sus beneficios a nivel social, cultural y educativo, ámbitos que todo docente debe trabajar en el centro educativo.

Aspectos sociales y culturales vinculados a los juegos y deportes tradicionales

En el juego popular y tradicional, como nexo de interacción entre el individuo y la sociedad, afloran aspectos como la *enculturación*, la *aculturación* y el *sincretismo*.

- ***Enculturación*** en cuanto que la persona adquiere información, conocimiento, formas de pensar, usos, creencias, costumbres, tradiciones, pautas, normas y procedimientos de la sociedad en la que vive. Estos juegos conservan y transmiten valores profundos de la cultura popular proporcionando experiencias acordes a las características de sus participantes (VALE-RO; GÓMEZ, 2008);
- ***Aculturación*** en cuanto que las personas adquieren una nueva cultura o nuevos aspectos de la misma, generalmente a expensas de la cultura propia. Un claro ejemplo de esto lo podemos encontrar en la herencia de los peregrinos en el Camino de Santiago de Compostela, en España, donde numerosos pueblos adoptaron nuevos juegos populares propios de otros países, que los peregrinos realizaban en su camino hacia la Catedral de Santiago (RODRÍGUEZ; PAZOS; PALACIOS, 2014);

- **Sincretismo** o la forma de conciliar distintas formas culturales en un lugar común, fusionando y asimilando elementos diferentes que pueden dar lugar a una forma propia de cultura regional (HERNÁNDEZ, 2007).

Además de los contenidos procedimentales y actitudinales que se desarrollen en la clase de Educación Física, a través de los juegos populares y tradicionales podemos trabajar contenidos conceptuales para profundizar en aspectos de antropología cultural, las relaciones interculturales surgidas por la relación de diferentes grupos sociales de una misma sociedad mediante su práctica, aspectos históricos, geografía... Esta circunstancia nos muestra de forma evidente que los juegos populares y tradicionales desempeñan un importante papel de mediador intercultural, aspecto que no debe dejar de lado el profesional de la Educación Física para conseguir un desarrollo integral de sus alumnos.

Pero no menos importantes son los aspectos sociales vinculados a las prácticas lúdicas ancestrales. Sáez de Ocáriz y Lavega (2015) hacen referencia a los múltiples contextos donde el ser humano interactúa con otras personas a lo largo de su vida, donde estas interacciones forman parte de los procesos de socialización en los que se aprende a respetar los procedimientos fundamentales que rigen la propia cultura. Afirman los autores que en las clases de Educación Física, el juego (y, por extensión, el juego popular y tradicional), se convierte en un auténtico laboratorio de relaciones sociales, actuando como una sociedad en miniatura.

Entre estos procesos de socialización y de vida social es habitual que aparezcan conflictos, y la clase de Educación Física también es un espacio proclive para ello. Su resolución de

forma pacífica y amistosa también es responsabilidad nuestra como docentes. Una buena forma de solucionarlos podría ser cómo se arreglaban los conflictos sociales entre adultos en otros tiempos: una buena partida de bolos era la solución a todos los problemas, donde el ganador ostentaba la razón y los problemas se quedaban en la cancha de juego (RODRÍGUEZ, 2016).

El profesional de la Educación Física y el Deporte debe preparar a sus alumnos para la vida en sociedad, que se desarrollen de forma plena y armónica, donde a través de la práctica afloren y se requieran continuamente valores como la cooperación, el respeto, la amistad, responsabilidad. En este sentido, los juegos populares y tradicionales cumplen a la perfección con estos requerimientos, justificando sobradamente su puesta en práctica de forma preferente en las clases de Educación Física.

Los juegos y deportes tradicionales en el currículo educativo

El desarrollo armónico e integral de niños y jóvenes implica que la enseñanza en los centros educativos debe contemplar el desarrollo de las habilidades y capacidades motrices, entendiendo el cuerpo y el movimiento como eje de esa enseñanza. La asignatura de Educación Física debe contribuir específicamente a eso, además de generar hábitos saludables y que el docente especialista la imparta bajo un manto de normas, actitudes y valores que contribuyan definitivamente a ese desarrollo integral del individuo.

El sistema educativo español contempla actualmente la Educación Física como un área específica desde la Educación Primaria (6 años) hasta el Bachillerato (17 años), y tiene como finalidad principal la competencia motriz del alumnado, entendida como un conjunto de conocimientos, procedimientos, acti-

tudes y sentimientos que intervienen en múltiples interacciones que realiza una persona en su medio y en relación con los demás, permitiendo al alumnado superar los diferentes problemas motrices propuestos, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana (LOMCE, 2013; DECRETO 105/2014 del currículum de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia; DECRETO 86/2015 del currículum de ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia).

Y todo esto realizado siempre de forma coherente y en concordancia al nivel de desarrollo psicomotor, prestando especial sensibilidad a la atención a la diversidad en las aulas, utilizando estrategias inclusivas y siempre buscando la integración de los conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente.

En la etapa de Educación Infantil (0-6 años) no se contempla un área específica de Educación Física (Decreto 330/2009 del currículum de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia), si bien el movimiento, la psicomotricidad y la expresión corporal podrían considerarse contenidos específicos a trabajar en toda la etapa, bien en sesiones concretas de psicomotricidad (1 a 3 horas/semana) o como eje fundamental en el trabajo por proyectos.

Los juegos populares y tradicionales también están recogidos en el currículum de educación primaria y secundaria (no así en educación infantil y bachillerato). En el caso de educación primaria están presentes en los seis cursos de la etapa, donde se le otorga un considerable valor didáctico, cuando menos, similar a otros contenidos del área. En secundaria se ha reducido su importancia en el currículum, aunque a decisión del propio docente se puede incrementar su práctica en la programación de aula.

Según esto, nos planteamos la siguiente cuestión. Como profesor especialista en Educación Física, ¿qué programamos? En nuestra opinión, responderíamos con una doble percepción:

- Primero, programamos lo que marca el currículum oficial. De este modo, los juegos populares y tradicionales deben formar parte de la programación de aula con el alumnado en prácticamente toda la etapa escolar. Es lo que consideramos el tratamiento de los juegos populares y tradicionales como fin, con materia propia, con un contenido intrínseco perfectamente definido y que los diferencia de otras prácticas lúdicas;
- Segundo, programamos según nuestras preferencias, nuestro criterio profesional en base a objetivos claramente definidos e intencionales y en consonancia con la ambigüedad del currículum en muchos apartados. Nos referimos a utilizar los juegos populares y tradicionales como medio para conseguir otros objetivos: mejora de las habilidades motrices y de la condición física, desarrollo de actividades físicas artístico-expresivas o, incluso, determinados deportes, como puede ser el juego de bolos, conversión al que se ha llegado mediante un proceso de deportivización de los juegos populares y tradicionales (LAVEGA, 1996, 2010; RODRIGUEZ, 2013; RODRÍGUEZ; PAZOS; PALACIOS, 2015b; RUIZ, 2000)

Es de destacar la importancia que tiene que las Autoridades Educativas incluyan (e incrementen) el conocimiento y práctica de los juegos populares y tradicionales en el currículum escolar, porque su obligatoriedad garantizará la continuidad de estas prácticas ancestrales, actividades que en otros tiempos marcaron el tiempo libre y de ocio de los ciudadanos y que, de cierta forma, formaban parte de su *modus vivendi*.

Esta inclusión en el currículum escolar debe afectar a todas las etapas educativas, desde infantil -¡porque también hay juegos populares y tradicionales para los más pequeños!, sobre todo, los concernientes al área artístico-expresiva, con juegos de canciones, bailes...- a secundaria -porque a estas edades nos podemos acercar más al juego real de adultos, caracterizado por altos requerimientos de condición física, sobre todo, de fuerza y resistencia- y, también, en la etapa universitaria, en las escuelas y facultades de formación de profesorado especialista en Educación Física. ¿Hay algún lugar mejor que promover la enseñanza-aprendizaje de estas prácticas en los lugares donde formamos a los futuros docentes de nuestros niños y adolescentes?

La práctica escolar

Se hacía referencia al inicio de este capítulo a la necesidad de que niños y adolescentes incrementaran el tiempo que realizan ejercicio físico, sobre todo, a nivel cardiovascular, para paliar la creciente epidemia de sobrepeso y obesidad que se detecta actualmente en los principales países desarrollados de todo el mundo. Pues bien, empleados como medio o como recurso, a través de la práctica de los juegos populares y tradicionales podemos alcanzar objetivos que incidan directamente en la salud de nuestros alumnos, ya que una gran parte de esta tipología de juegos están basados en dos aspectos fundamentales en referencia al gasto energético: la competición y el empleo de dos capacidades físicas básicas: la fuerza y la resistencia.

Sin embargo, las autoridades educativas caen en la contradicción de, por un lado, otorgar a la Educación Física un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado en la etapa escolar, sobre todo en aspectos referentes a la prevención y cuidados de la salud; y por otro lado, al igual que en otros países,

mientras los problemas de salud aumentan (sobre todo los referentes a sobrepeso y obesidad) (OMS, 2016), la Educación Física se ha reducido en cuanto a tiempo (horas de práctica semanales) asignado en el currículum oficial (GÓMEZ et al., 2012; LARSEN; SAMDAL; TJOMSLAND, 2012).

Sirva esto para denunciar el contrasentido de las políticas educativas y, al mismo tiempo, evidenciar la necesidad de contar con un mayor número de horas para la asignatura de Educación Física, disciplina que tiene un papel decisivo en dos ámbitos fundamentales de la vida de una persona: la salud y la educación.

Comunidad educativa

La práctica de los juegos populares y tradicionales en la escuela puede abordarse de formas muy diferentes. Está claro que la principal debe surgir de las clases de Educación Física y del profesor especialista correspondiente, con unidades didácticas específicas que desarrollen este tema a lo largo de todo el curso y de toda la etapa educativa.

Pero también se pueden incluir estas prácticas lúdicas como un proyecto mucho más amplio a desarrollar en el centro educativo (LAVEGA, 2011; MUÑOZ, 2011); un proyecto que incluya la colaboración de todo el profesorado, en especial, de las asignaturas artísticas (música –canciones populares-, plástica –elaboración de juguetes y diversos materiales-) e incluso de lengua extranjera, para ver la aportación de otros países en este sentido (ALONSO et al., 2015; FERNÁNDEZ, 2015; NIETO; PÉREZ, 2012); que fomente la práctica de estos juegos en horario distinto de la asignatura de Educación Física, como pueden ser los recreos, al medio día o en los momentos previos a la entrada a las aulas; que potencie días concretos del

calendario (carnaval, navidad, primavera...); y, sobre todo, que incluya en la misión a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, administración local, medios de comunicación, tejido empresarial, asociacionismo... La implicación de todos sin duda dará fuerza y relevancia al proyecto ideado para divulgar, entender y recordar el arte de jugar, consolidando el saber popular en la escuela.

Rol del docente

El profesional de la Educación Física y el Deporte desarrolla un papel fundamental en la promoción y desarrollo de los juegos populares y tradicionales en la escuela. Las leyes educativas especifican que una de las funciones del profesorado es la programación y la enseñanza de la materia en cuestión desarrollando, según especifica en el currículum oficial, el conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, orientaciones metodológicas y la correspondiente evaluación, siendo el alumno el objetivo real y final de este proceso.

Pero, como afirman González et al. (2012), la clave no está en el propio contenido de la materia, sino en cómo se enfoca, cómo se organiza, por lo que la figura del educador es clave en este sentido. El desarrollo del contenido de los juegos populares y tradicionales requiere un punto extra de implicación del docente, un compromiso en el desarrollo de valores que llevan implícitos estas prácticas ancestrales, una dosis extra de motivación que realmente llegue a despertar en el alumno el gusto e interés por la actividad.

Tendríamos que hablar de una persona con una personalidad bien definida, tanto como su propio estilo docente, un profesional que en su relación con el alumnado es capaz de transmitir el gusto y la pasión por una determinada actividad,

que les incita a saber más sobre esta temática y a buscar información fuera del horario escolar; que entre los deberes que se llevan los niños a casa está también la investigación de los juegos populares y tradicionales a través del contacto directo con los principales agentes del juego (padres, abuelos, jugadores en activo...).

Un docente que crea un buen ambiente de aprendizaje y que facilita el descubrimiento por parte de los niños, que expresan libremente sus ideas, sus hallazgos, con sus propias palabras... en definitiva, estrategias innovadoras que lleven al alumno a tomar la iniciativa de su propio aprendizaje y que se sientan arropados por una educación en valores que, indudablemente, parten del propio docente.

Espacios

En estudios como el de González et al. (2012) se evidencia que el alumnado de primaria le da poca importancia a la instalación donde se desarrolla la clase de Educación Física, porque están más centrados en la actividad misma que en las carencias que puede presentar la instalación deportiva en cuestión, aspecto del que son mucho más conscientes los propios profesores. Sin embargo, al centrarnos en el desarrollo de juegos populares y tradicionales, el concepto de espacio deportivo cambia sustancialmente, ya que para la inmensa mayoría de estas prácticas no se necesita de un espacio reglamentario, siendo sustituido el típico pabellón polideportivo o el gimnasio por los espacios abiertos al aire libre.

Patios, zonas de hierba, jardines, arboledas, espacios de barro y tierra son lugares idóneos para la práctica de nuestros juegos, donde se produce un contacto directo con la naturaleza y

al aire libre, espacios empleados como un recurso didáctico que comparte con el alumnado el foco de la acción educativa (GUTIÉRREZ, 1995; NAVARRO; ARIAS; BASANTA, 2015).

Para determinadas modalidades, como puede ser el juego de bolos o el juego de la llave, modalidades de lanzamiento de un objeto pesado contra un objetivo, sería importante contar con una pequeña zona acotada para desarrollar el juego, donde otros niños no puedan invadir la zona de juego o el lanzamiento de bolos y bolas no suponga un peligro para participantes y demás público. Adaptaciones del espacio como esta (RODRÍGUEZ, 2016) hacen que se reduzcan las posibilidades de accidentes y, consecuentemente, los docentes son más proclives a realizar cualquier tipo de juego popular y tradicional en el centro educativo.

Colaboración de las familias

En un proyecto de recuperación y fomento de los juegos populares y tradicionales en la escuela no puede faltar la colaboración de un agente tan importante como es la familia, sobre todo de los mayores, los abuelos, porque posiblemente ellos fueron testigos directos de muchas prácticas que hoy en día nosotros queremos implantar en nuestros centros educativos. Su visión de los hechos, sus experiencias, su opinión nos interesa en gran medida. En este sentido, estudios como los Gómez et al. (2013) o Pardo (2014) señalan que a tempranas edades la familia, los amigos, los docentes y los compañeros de clase se convierten en los principales agentes para la consecución de objetivos educativos y comportamientos saludables.

La participación de la familia nos acerca además al concepto de inclusión escolar, potenciando y fomentando las re-

laciones escuela-sociedad. La familia constituye el ambiente principal de educación de niños y niñas y si queremos mejorar la convivencia en el centro escolar y mostrar nuestros objetivos para conseguir una educación completa, necesitamos su complicidad (PAREDES, 2016).

Padres, abuelos y tíos constituyen fuentes de conocimiento sobre juegos populares y tradicionales que no podemos dejar de lado; su colaboración en un proyecto de estas características no sólo nos proporciona conocimiento teórico-práctico; nos facilita la puesta en práctica de valores que la sociedad moderna ha perdido de sobremanera: respeto, comunicación, ayuda, colaboración, amistad, reconocimiento, agradecimiento... La práctica de juegos populares y tradicionales constituye también un homenaje a las personas que han construido el camino y creado las condiciones para que nosotros disfrutemos de lo que actualmente tenemos.

Orientación a la práctica extraescolar

La programación del profesional de la Educación Física en el centro educativo debe tener en cuenta a oferta extraescolar a la que el alumnado puede acceder una vez que ha terminado su horario escolar. En este sentido, las Administraciones Locales o el tejido asociativo local suele llevar a cabo actividades relacionadas con los juegos populares y tradicionales y, aunque más orientadas a la competición deportiva, no dejan de ser excelentes opciones para que nuestro alumnado pueda tener continuidad en las prácticas que inicia en la escuela.

Debemos informarnos y tener en cuenta la oferta extraescolar en este sentido para poder orientar correctamente a nuestros alumnos, animándolos a seguir mejorando sus habilidades

y a realizar actividades grupales, hecho que favorecerá sus relaciones sociales, incrementará el tiempo diario que practica actividad física y se convertirá en un activo en el proceso de continuidad de una determinada actividad. Y, este aspecto, no sólo es aplicable a los juegos populares y tradicionales, sino que es extrapolable a cualquier otra práctica deportiva que favorecerá los hábitos saludables de nuestros chicos.

CONSIDERACIONES FINALES

La práctica de los juegos populares y tradicionales en la escuela debe ser un objetivo prioritario del docente especialista en Educación Física. La escuela es el lugar ideal para fomentar este tipo de prácticas: tenemos a los alumnos 6 horas al día, instalaciones, docentes, colaboración de las familias... Además de lo prescriptivo en el currículum, el interés propio del docente condicionará un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje y el fomento de unas prácticas que tienen mucho de su valor en los aspectos sociales y culturales que atesora.

Este capítulo presenta sus principales limitaciones en el sentido de que se trata de un estudio general, no realizado o focalizado en un lugar concreto del mundo, aunque muchas de las referencias sean españolas, dada la nacionalidad del autor del mismo. Cada país tiene sus propias leyes educativas, sus tradiciones, sus propios juegos populares y tradicionales y sus propias características que marcan el proceder en los centros educativos.

De esta forma, este trabajo podría completarse con las prácticas lúdicas y culturales propias de cada país, profundizando en su cultura popular y en la forma de transmitir esos hábitos al alumnado. Esta diversidad supone una forma más de cultura, eje y objetivo de nuestro proyecto.

RECAPITULACIÓN

Los juegos populares y tradicionales, transmitidos de generación en generación, constituyen una de las muestras más reales de lo que fue la práctica de la actividad física y de ocio a lo largo de la historia de la humanidad. Como medio o como recurso, el juego popular y tradicional presenta un amplio abanico de posibilidades que los docentes especialistas en Educación Física deben aprovechar para desarrollar en sus clases en beneficio de los alumnos, buscando beneficios a nivel social, cultural y educativo, ámbitos que todo docente debe trabajar en el centro educativo.

El currículum escolar marca el camino del tratamiento que se debe hacer de estas prácticas en los centros educativos, lugares de referencia para recuperar y recordar el antiguo arte de jugar. En este sentido, el profesional de la Educación Física y el Deporte debe aplicar todo el conocimiento y experiencia para promover este tipo de prácticas, implicando a la comunidad escolar en su globalidad y, sobre todo, a las familias, fuente inagotable de conocimiento de los juegos populares y tradicionales. El contenido prescrito en el currículum es importante pero más aún lo es la forma en la que el docente lo presenta y transmite a sus alumnos.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Cuál es la importancia de la práctica de la actividad física y el deporte con respecto a los hábitos saludables que deben tener nuestros alumnos?
2. ¿Qué son y de dónde provienen los juegos populares y tradicionales?
3. ¿Cuáles son los valores que se transmiten a través de los juegos populares y tradicionales en los centros educativos?

4. ¿Cómo está la producción científica en relación a los juegos populares y tradicionales y a qué temática hacen referencia esas publicaciones?
5. ¿Cuáles son los aspectos sociales que están asociados al desarrollo de los juegos populares y tradicionales?
6. ¿Cuáles son los aspectos culturales que están asociados al desarrollo de los juegos populares y tradicionales?
7. ¿Cuál es la importancia de que los juegos populares y tradicionales estén incluidos en el currículum escolar?
8. ¿Cómo debe ser la programación anual y de aula del profesor de Educación Física con respecto al desarrollo de los juegos populares y tradicionales?
9. ¿Qué tipo de actuación y actitud debe mostrar el docente en la puesta en práctica de este tipo de prácticas lúdicas?
10. ¿En qué sentido pueden colaborar las familias y, en general, la comunidad escolar en el fomento de los juegos populares y tradicionales en los centros educativos?

INDICACIONES DE LECTURA PARA PROFUNDIZAR EN EL TEMA

LAVEGA, P. **Del joc a l'esport. Estudi de bitlles al Pla d'Urgell (Lleida)**. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona: Departament de teoria i història de l'educació (Lleida), 1996.

PAREDES, J. **El deporte como juego: un análisis cultural**. Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante: Facultad de Filosofía y Letras, 2002.

RODRÍGUEZ, J. E. **O xogo dos bolos en Boiro. Aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro**. Tesis de doctorado. Universidad de A Coruña: Departamento de Educación Física y Deportiva, 2013.

RUIZ, J. G. **Estudios de los bolos en Asturias: aspectos histórico-culturales, modalidades, elementos y materiales de juego. Estado actual de su práctica.** Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva, 2000.

VEIGA, F. M. **Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais.** Tesis de Doctorado. Universidade de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1998.

REFERENCIAS

ALONSO, R. J. A.; JAVIER, C. Z.; LÓPEZ, R. C.; SÁNCHEZ, M. L. Z. Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. **Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 28, p. 116-121, 2015.

ARIAS, H.; SÁNCHEZ, R. Grupo de juegos predeportivos para elevar la motivación en las clases de Educación Física. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, 169, p. 1, 2012. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd169/juegos-predeportivos-para-elevar-la-motivacion.htm>>. Acceso el: 5 de marzo de 2016.

BAENA-EXTREMERA, P.; GRANERO-GALLEGOS, A. Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. **Revista de psicodidáctica**, v. 20, n. 1, p. 177-192, 2015. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.11268.

BENÍTEZ, R. L. Los juegos recreativos en las clases de Educación Física: una mirada integradora. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, 198, p.1, 2014. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd198/los-juegos-recreativos-en-educacionfisica.htm>>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

BOTTAI, A. B. **El deporte escolar: medio pedagógico estratégico de la Educación Física en Primaria.** X Congreso Argentino de Edu-

cación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-1-efyc/actas-10-y-5/Eje_2__Mesa_A__Bottai_2.pdf. Acceso el: 5 de marzo de 2016.

CORRALES, A. R. El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, n. 1, v. 4, p. 23-36, 2010. Disponible en: <http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_4.pdf>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

ESPAÑA. Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. **Diario Oficial de Galicia** n° 171, de martes 9 de septiembre de 2014, p. 37406-38087.

ESPAÑA. Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. **Diario Oficial de Galicia** n. 121, p. 10773-10799, 2009.

ESPAÑA. Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. **Diario Oficial de Galicia** n° 120, de lunes 29 de junio, p. 25434-26924, 2015.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado** n° 295, de martes 10 de diciembre de 2013, p. 97858-97921, 2013.

FERNÁNDEZ, A. El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la Educación Física. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, v. 6, n. 36, p. 92-109, 2015. Disponible en: <http://emasf.webcindario.com/El_aprendizaje_de_la_lengua_extranjera_a_traves_de_la_EF.pdf>. Acceso el: 12 de abril de 2017.

GÓMEZ, Á. L. C.; RODRÍGUEZ, O. L. N.; MORALES, J. L. P.; MARÍN, B. M. G.; NÚÑEZ, E. G. Educación Física, pedagogía y familia. Una triada indisoluble. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, v. 17, n. 177, 2013. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com>>.

com/efd177/educacion-fisica-pedagogia-y-familia.htm>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

GÓMEZ, L. F. et al. Unhealthy eating, physical inactivity and childhood obesity in Colombia: an urgent call for the state and civil society to undertake effective action. **Global Health Promotion**, n. 19, p. 87-92, 2012. Disponible en: <http://ped.sagepub.com/search/results?fulltext=Ibarra&cx=12&cy=13&submit=yes&journal_set=spped&src=selected&andorexactfulltext=and>. Acceso el: 8 de marzo de 2016.

GONZÁLEZ, M.; MANRIQUE, J. C.; LÓPEZ, V. M. Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. **Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 21, p. 14-18, 2012. Disponible en: <http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2014-18.pdf>. Acceso el: 8 de marzo de 2016.

GUTIÉRREZ, J. **La educación ambiental. Fundamentos teóricos. Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares**. Madrid: La Muralla, 1995.

HERNÁNDEZ, J. **Catálogo de los deportes y juegos tradicionales canarios de adultos: Estudio praxiológico, institucional y documental**. Barcelona: Inde, 2007.

HERNÁNDEZ, Y. Deporte escolar y educación en valores: fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. **Materiales para la historia del deporte**, n. 12, p. 111-134, 2014. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/1077>. Acceso el: 9 de marzo de 2016.

LARSEN, T.; SAMDAL, O.; TJOMSLAND, H. Physical activity in schools: a qualitative case study of 8 Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. **Health Education**, n. 113, p. 52-53, 2012.

LAVEGA, P. **Del joc a l'esport. estudi de bitlles al pla d'urgell (Lleida)**. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona: Departament de teoria i història de l'educació (Lleida), 1996.

LAVEGA, P. **Juego tradicional y escuela. Recursos pedagógicos.** XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2011.

LAVEGA, P. Las voces en los juegos de bolos. Visión sistémica y contextualizada de los juegos tradicionales. **Acción Motriz**, n. 4, p. 32-45, 2010. Disponible en: <<http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/amotriz/id/14>>. Acceso el: 9 de marzo de 2016.

LAVEGA, P.; MARCH, J.; FILELLA, G. Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. **Revista de Investigación Educativa**, v. 31, n. 1, p. 151-165, 2013. Disponible en: <[doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821](http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821)>. Acceso el: 5 de marzo de 2016.

MELÓN, C.; SANTOS, L.; FERNÁNDEZ, J. Juegos populares y tradicionales europeos: una propuesta para la semana cultural. Análisis desde la perspectiva del alumnado participante. **Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física**, n. 46, p. 59-70, 2014.

MUÑOZ, Á. Los bolos serranos, juego popular de la Sierra de Segura. Su inclusión en el currículo escolar de Educación Primaria. **Trances**, v. 3, n. 2, p. 255-268, 2011. Disponible en: <<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12360/1/TFG-B.649.pdf>>. Acceso el: Acceso el: 5 de marzo de 2016.

NAVARRO, R.; ÁLVAREZ, M.; BASANTA, S. Los juegos y actividades tradicionales como reflejo de la sociedad. Estudio comparativo entre la población adulta y los escolares de educación secundaria obligatoria. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, n. 33, p. 111-132, 2015. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5384107.pdf>>. Acceso el: 5 de marzo de 2016.

NAVARRO, R.; ARIAS, A.; BASANTA, S. Diseño de un itinerario con recursos didácticos para Educación Primaria. Aprovechamiento

del patrimonio natural y cultural desde la Educación Física escolar. **Trances**, v. 7, n. 3, p. 431-462, 2015. Disponible en: <http://www.trances.es/papers/TCS%2007_3_7.pdf>. Acceso el: 7 de marzo de 2016.

NIETO, C. M.; PÉREZ, F. J. Interdisciplinariedad educativa. Los juegos populares en Educación Física y lengua extranjera. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, 165, p. 1, 2012. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd165/los-juegos-populares-en-educacion-fisica-y-lengua-extranjera.htm>>. Acceso el: 10 de marzo de 2016.

OVIEDO, O.; SÁNCHEZ, J.; CASTRO, R.; CALVO, M.; SEVILLA, J. C.; IGLESIAS, A.; GUERRA, M. Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. **Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 23, p. 43-47, 2013. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4135239>>. Acceso el: 7 de marzo de 2016.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud**. 2016. Disponible en: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/>>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

PARDO, V. P. **Hábitos de estilos de vida en el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años) en España**. Tesis de Doctorado. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014.

PARDO, V. P. Para qué sirve y para qué debería servir la educación física según el alumnado de segundo ciclo de educación primaria (8-10 años) de diversos centros públicos. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, n. 39, p. 58-71, 2016. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5370984.pdf>>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

PAREDES, J. **El deporte como juego: un análisis cultural**. Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante: Facultad de Filosofía y Letras, 2002.

PAREDES, J. La familia y el área de Educación Física, la gran desconocida. **EmásF, Revista Digital de Educación Física**, v. 7, n. 39, p. 92-101, 2016. Disponible en: <<http://emasf.webcindario.com>>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

RODRÍGUEZ, J. E. **O xogo dos bolos en Boiro. Aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro**. Tesis de doctorado. Universidad de A Coruña: Departamento de Educación Física y Deportiva, 2013.

RODRÍGUEZ, J. E. **O xogo dos bolos en Boiro: tradición, cultura e educación**. A Coruña: Toxosoutos, 2016.

RODRÍGUEZ, J. E.; PAZOS, J. M.; PALACIOS, J. Costumbres lúdicas en España: el juego de bolos en la etapa final del Camino de Santiago. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1397-1421, 2014.

RODRÍGUEZ, J. E.; PAZOS, J. M.; PALACIOS, J. Evolución histórica del juego de bolos en Boiro. **Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 28, p. 141-146, 2015a.

RODRÍGUEZ, J. E.; PAZOS, J. M.; PALACIOS, J. El juego de bolos en España. Estudio de revisión. **Ciencia, Cultura, Deporte**, v. 30, p. 177-185, 2015b. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1630/163042540002.pdf>>. Acceso el: 2 de marzo de 2016.

RUBIO, L.; CAMPO, L.; SEBASTIANI, E. Educación Física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. **Tándem, Didáctica de la Educación Física**, 44, p. 7-14, 2014. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~ctriguer/Secundarias/TFG/Aps%20en%20EF%20Rubio%20Campo%20Sebastiani.pdf>>. Acceso el: 11 de marzo de 2016.

RUEDA, A. J. Bases y elementos fundamentales para una programación vanguardista de Educación Física. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, 152, p. 1, 2011. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd152/bases-para-una-programacion-vanguardista-en-educacion-fisica.htm>>. Acceso el: 6 de marzo de 2016.

RUIZ, J. G. **Estudios de los bolos en Asturias: aspectos histórico-culturales, modalidades, elementos y materiales de juego. Estado actual de su práctica.** Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva, 2000.

SÁEZ DE OCÁRIZ, U.; LAVEGA, P. Estudio de los conflictos en el juego en Educación Física en primaria. **Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 15, n. 57, p. 29-44, 2015.

TURRÓ, G.; VILANOU, C. **Més enllà de l'espectacle mediàtic.** Barcelona: Barcino, 2013.

VALERO, A.; GÓMEZ, M. La importancia de los juegos y deportes tradicionales en las clases de Educación Física de la sociedad postmoderna. **Revista de Investigación Educativa**, v. 12, n. 21, p. 131-141, 2008. Disponible en: < http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n21/a10v12n21.pdf>. Acceso el: 11 de marzo de 2016.

VEIGA, F. M. **Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais.** Tesis de Doctorado. Universidade de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1998.

ESPORTE DE ORIENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

André Accioly Nogueira Machado

Nívea Lima Cruz

Elano Cordeiro Soares

Braulio Nogueira de Oliveira

Introdução

O debate sobre o esporte no contexto escolar não é algo novo. Nesse sentido, é preciso localizar o papel pedagógico que este assume nessa perspectiva, bem como o que o diferencia de ser proposto/praticado em outros cenários. Enquanto em outros ambientes, em especial em uma vertente de rendimento, o professor assume o caráter de técnico, onde os melhores (alunos e professores) são aqueles que obtêm mais títulos e vitórias, no âmbito escolar essa função é ressignificada, em que ganha relevo o trato pedagógico para além do desempenho e da aptidão física. Há, portanto, uma diferença entre o esporte “da” escola e o esporte “na” escola (BRACHT, 2000; DAOLIO, 2013).

Outra problemática relevante nessa perspectiva é a predominância de determinados esportes. Com isso, modalidades como o futsal, basquete, handebol e vôlei se sobrepõe a outras práticas, restringindo as vivências não somente para outras práticas corporais, como ao próprio esporte (SILVA, BRACHT, 2012; ROSÁRIO, DARIDO, 2012). Assim, destacamos nesse

capítulo o papel do esporte da orientação, como forma de possibilitar alternativas a essas dificuldades, repensando-o em uma direção educacional.

Dentre os esportes de aventura e de natureza, o esporte de orientação pode ser caracterizado, conforme a Confederação Brasileira de Orientação (2015), como a modalidade em que os participantes têm como objetivo realizar um determinado percurso em que precisam passar por pontos pré-marcados pelo terreno em menor tempo possível. Para essa tarefa, podem ainda contar com auxílio de um mapa e bússola.

Embora possamos inferir que o debate acadêmico na área tem aumentado, ainda há carências na produção nacional no campo do esporte de orientação. Em revisão de literatura realizada por Figueredo e Schwartz (2013), foi identificado que a literatura na área ainda é incipiente e necessita de novas reflexões. Uma possível justificativa para isso é a própria característica de ser uma prática europeia e militarizada, com inserção gradual no meio civil, em que não é tão conhecida e acessível (CARMONA et al., 2013). Atualmente, percebemos uma tímida inserção no cenário escolar, onde cabe uma reflexão: você vivenciou esporte de orientação na Educação Física escolar?

Com isso, investimentos em ampliação das possibilidades de intervenção, tanto na área de lazer, como na área pedagógica, se mostram relevantes (LAVOURA, 2008; SOUZA, 2013). Na contramão da escassez de informação e de trabalhos práticos na área, o presente capítulo inicialmente discute as principais características e um breve histórico sobre o esporte de orientação; posteriormente, buscamos caracterizar o esporte e apresentar sua dinâmica de funcionamento; em um terceiro momento, discutimos do ponto de vista teórico algumas possibilidades pedagógicas para o trabalho com esse esporte com

ênfase na interdisciplinaridade, tema transversal e inteligências múltiplas. Para construção desse texto, contamos com uma revisão da literatura assistemática, a inserção de alguns documentos nacionais.

Esporte de orientação: breve histórico

Segundo a Federação Internacional de orientação (IOF, 2015), o Esporte de orientação é um esporte onde se evidencia a relação corpo e mente em sua prática. A ideia básica é percorrer um campo do início ao fim passando por pontos de controle em uma ordem predeterminada utilizando apenas uma bússola e um mapa. O mapa pode ser avaliado pouco tempo antes da prova e possui vantagem o competidor que realizar o melhor percurso, tomando as melhores decisões, e vence aquele que finalizar em um menor espaço de tempo. O esporte de orientação é adequado para ambos os sexos e todas as faixas etárias.

Ainda de acordo com a IOF, o Esporte de orientação teve início no militarismo, onde nos dias atuais se expandem em diferentes formatos que vão desde corridas florestais mais tradicionais até corridas nas áreas urbanas recentemente desenvolvidas (IOF, 2015). De acordo com Silva (2011), a orientação surgiu mais precisamente por volta do ano de 1950, na Europa, diretamente relacionado com a vertente militar. Eram realizados pequenos exercícios de orientação chamados de *orientee-ring*, termo relacionado a desbravamento de terrenos ainda não conhecidos.

Existem ainda outras hipóteses relacionadas ao surgimento e dos primeiros passos da orientação no mundo, em que uma delas aponta Ernst Killander como o “pai da orientação”, por conseguir firmar como esporte e perceber a possibilidade de

trazer de volta jovens que se afastavam do atletismo com uma nova forma de correr (SILVA, 2011).

No Brasil, os primeiros registros do esporte são também de cunho militar, em 1971, onde o Coronel Tolentino Paz, pioneiro na orientação brasileira, organizou as primeiras competições militares. No ano de 1974, o ministério da educação (MEC), incluiu o Esporte de orientação no currículo da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), como disciplina obrigatória. Em 1999, o Brasil foi aprovado como membro de pleno direito da IOF na cidade de Inverness, Escócia, Reino Unido (CBO, 2004).

De acordo com dados da Confederação Brasileira de Orientação de 2015, o Brasil conta com 20 estados filiados a Confederação, com mais de 15.000 atletas filiados nos diversos clubes do Brasil. No Ceará, temos a Federação Cearense de Orientação que se encontra na rua Vilebaldo Aguiar, 274, Pápicu, Fortaleza (CBO, 2015).

Esporte de orientação: caracterização da prática

Objetivamente os competidores do esporte de orientação devem visitar no menor espaço de tempo possível uma série de pontos de controle (PC) marcados pelo terreno, apenas com o auxílio de um mapa e uma bússola. O percurso se define pela localização dos pontos de controle, os quais são revelados apenas minutos antes da prova (CBO, 2015).

Cada participante recebe um mapa do terreno de realização da prova, um mapa topográfico detalhado, onde em geral possuem escalas de 1:15.000, 1:10.000 e 1:5.000, o que significa que para cada centímetro no mapa, corresponde a 15.000, 10.000 e 5.000 centímetros respectivamente no terreno, sendo

convertidos para metros nas provas (SILVA, 2011). São dados precisamente todos os detalhes do terreno, quanto a sua vegetação, relevo, hidrografia, rochas, construções feitas pelo homem e outros.

No mapa são marcados pequenos círculos que correspondem aos pontos de controle (PCs) que são representados fisicamente por prismas. Esses prismas são colocados previamente no terreno de competição e devem ser visitados obrigatoriamente em uma ordem pré-determinada segundo as normas da competição (SILVA, 2011).

Além do mapa o participante recebe um cartão de descrição para levá-lo consigo, podendo usá-lo como “*bracelete*”, que também está impresso no mapa, a fim de facilitar a visualização dos pontos de controle e informações durante o percurso. Assim como qualquer outra competição, a orientação necessita de meios que validem a prova, e, neste caso, que comprovem a passagem do participante por todos os pontos de controle. Para tal existem duas maneiras: controle mecânico e controle eletrônico.

O controle mecânico se dá através do cartão de controle enumerado, também chamado de “*cartão de picote*”, o qual o participante leva consigo. Chegando ao ponto de controle encontra-se uma espécie de grampeador, com denominação de “*picotador*”. Para cada ponto de controle o picotador possui combinações específicas de alfinetes que devem ser marcadas de acordo com seu número no cartão de controle (SILVA, 2011). Esse tipo de controle é frequentemente utilizado em treinos, competições pequenas e também em percursos didáticos, porém, o controle eletrônico possibilita a rápida apuração pelos organizadores das competições e diminui a margem de erro.

No controle eletrônico passa-se a utilizar um “chip” que pode ser chamado de “SI-CARD”, quando controlado pelo sistema “sport ident” desenvolvido pela Alemanha ou “E-CARD”, quando controlado pelo sistema “EMIT” desenvolvido pelas federações da Suécia e da Noruega (SILVA, 2011). Os chips são portados pelos participantes onde nos pontos de controle haverá estações para o acoplamento do chip e assim ser marcada sua passagem. Os dados são armazenados e ao final do percurso levantado os dados.

Para localização dos pontos de controle com o mapa o participante usa da ajuda de uma bússola, onde serão alinhados às “linhas do Norte”, ou seja, o norte da bússola e do mapa para que fique “orientado”, sabendo assim a direção e localização real do participante quanto ao terreno e os pontos de controle (SILVA, 2011).

O percurso descrito no mapa ou “azimute” corresponde a rota mais curta para os pontos de controle. Os trajetos demarcados de um ponto a outro são denominados de “pernadas” ou “perna” e o participante pode escolher qual trajeto seguir. A partida é representada por um triângulo e a chegada por círculos concêntricos (SILVA, 2011).

Esporte de orientação e suas possibilidades pedagógicas

O esporte de orientação, por sua vez, tem lugar de destaque, uma vez que não tem sido utilizado e explorado todo seu potencial e sua transversalidade. Sousa et al. (2015), relatam que, devido a suas características, o Esporte orientação tem se mostrado uma exitosa experiência no contexto da Educação Física Escolar. Observamos isto, em parte, devido ao fato do um jogo exigir um raciocínio estratégico e confronto de inteligências, onde o jovem desenvolveria capacidades de defesa

e ataque, raciocínio lógico, decisão e responsabilidade mesmo que ludicamente caracterizando, também, sua interdisciplinaridade (SILVA, 2011).

Colocando a parte a didática e metodologias de ensino, ambos os conhecimentos percorreram um caminho predominantemente militarista, tempos depois, tornou-se de caráter competitivista ou esportivista e em dias mais recentes preocupando-se um pouco mais cuidadosamente com a educação/ludicidade (DARIDO, 2003). Talvez pela influência destes caminhos históricos, bastante similares, tenhamos essa visão de vertentes, e possamos assim considerar o esporte como uma forma de incluir e não como forma de seleção.

Segundo Ferreira (1999), o Esporte de orientação possui três vertentes distintas: Modalidade Desportiva, que considera-se principalmente a técnica, a tática, o rendimento e o bom desempenho do atleta ou participante, seguindo as normas e regras pré-determinadas pela federação ou pela competição; Atividade Lúdica, é quando o esporte é tratado como lazer e seu principal objetivo é a diversão e o prazer proporcionado por ele; e, Atividade Educativa, que por sua vez, tem como principal objetivo a busca pela participação efetiva dos estudantes nas aulas e a proposta de ampliação de conteúdos e vivências que a Educação Física deve contemplar na escola.

Quando se fala do esporte de orientação como uma condição pedagógica, deve possuir analogia ao direcionamento para um processo educativo de qualidade através desta ferramenta. Portanto, o Esporte de orientação em âmbito educacional, equivale à um conjunto de ações que visa utilizar o desporto em favor do aluno, conduzindo-o ao aprendizado. Sendo assim, o foco é intrinsecamente voltado à oferta de um ensino de qualidade para o aluno, deixando em segundo plano a performance

ou tecnicismo, visando a formação dos valores e caráter para o exercício da cidadania e uma forma de incentivo à uma prática esportiva (SOUZA, 2007).

Para que o esporte deixe de ter um cunho meramente técnico e passe a se caracterizar com uma prática esportiva que visa inclusão social dos estudantes, como idealizado, é necessário considerar que algumas adaptações. Uma das possibilidades seria oferecer conhecimentos e práticas corporais que sigam as dimensões humanas atingidas nas categorias de conteúdo conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?), e atitudinal (como se deve ser?) (DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

Em ambiente escolar, a prática desse esporte deve ser voltada, em sua totalidade, a questões que atendam à participação, oferecendo condições para que todos os alunos participem e que, de preferência, eles obtenham sucesso para que não haja sentimento de frustração por uma etapa feita erroneamente ou que ofereça dificuldades que possam desestimulá-los no desenvolvimento da atividade proposta (SOUZA, 2007).

Há ainda estudos no campo da “pedagogia da aventura”, proposta por Pereira e Armbrust (2010), que vêm demonstrando a importância e possibilidades de se contemplar os esportes de aventura no contexto escolar, dentre eles o Esporte Orientação, para todos os níveis de ensino. Um dos objetivos dessas intervenções segundo Pereira e Armbrust (2010, p. 150) é “ampliar a abrangência dos conteúdos das aulas apresentando aos alunos elementos que possibilitem compreender e praticar com segurança atividades de aventura”, além de, dessa forma os estudantes conhecerem uma nova manifestação da cultura de movimento corporal.

Franco et al. (2011) sugere como estratégias metodológicas, para o ensino do Esporte Orientação na escola, a pesquisa dos diferentes tipos de mapas e equipamentos, a exposição de vídeos relacionados ao esporte, etc. Já para os momentos de práticas esportivas há a sugestão, que evoluam de forma gradativa, adaptando os estudantes aos croquis e mapas cartográficos específicos de orientação, bem como trabalhar em equipes e individualmente, dentre outras sugestões.

Pelo mapa ser um material fundamental e que realmente exige uma adaptação as suas especificidades, concordamos que as aulas evoluam no sentido de perpassar por croquis (desenhos) de determinados espaços, dando ideia da localização de objetos no espaço, evoluam para mapas simples de orientação e se possível for, por último explorar espaços baseando-se em mapas de orientação que seguem as especificações internacionais, enriquecendo ainda mais estas vivências. Para Darido e Rangel (2008, p. 184), “as experiências com o esporte de aventura, podem contribuir para um entendimento diferenciado do esporte na escola”.

Então, o sentido que os pensamentos, esforços e ações devem seguir, são o sentido de materializar o esporte-educação, aqui entendido como “focalizado na escola, tem por finalidade democratizar e gerar cultura pelo movimento e expressão do indivíduo em ação como manifestação social e de exercício crítico da cidadania, evitando a exclusão e a competitividade exacerbada.” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 180).

Proposta pedagógica em debate: interdisciplinaridade, tema transversal e inteligências múltiplas

A partir do que foi observado, podemos perceber o Esporte orientação enquanto uma prática pedagógica com enorme potencial no contexto da Educação física escolar. O poten-

cial desta atividade se dá pela interdisciplinaridade, bem como através da possibilidade de se explorar temas transversais em sua prática. Dessa forma, destacamos neste tópico a interligação entre estes temas, aplicado ao Esporte orientação, no desenvolvimento de inteligências múltiplas.

Ao se falar em interdisciplinaridade nos deparamos com diferentes opiniões sobre o papel da Educação Física escolar. Alguns autores apontam a especificidade da Educação Física como sendo o movimento humano, uma vez que acreditam na necessidade de seu estudo específico, levantando crítica em trabalhos que abordem temas transversais dentro das aulas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por outro lado, existem autores que justificam o uso da interdisciplinaridade como meio de transmitir ao aluno uma pluralidade de conhecimento e aprendizagens no tempo em que passa na escola e assim enriquecendo seu conhecimento sobre si e sobre o mundo (PASSINI, 2007; ROSÁRIO, DARIDO, 2012; CARMONA, 2013).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas transversais tratam especificamente da transversalidade aplicada nas aulas de Educação Física Escolar. O trabalho fundamentado na abordagem aos Temas transversais dão possibilidade de estabelecer, dentro da prática educativa o aprender sobre a realidade, aprender na realidade e o aprender da realidade; assim como trata também da interdisciplinaridade: integração de conteúdo de uma disciplina com outras áreas de conhecimento (BRASIL, 1997; 1998). Assim, os buscando discutir problemas sociais atuais aplicados a realidade brasileira, procurando em sua abordagem encontrar respostas aos problemas e conscientizar os alunos em formação enquanto futuros cidadãos acerca dessa necessidade (DARIDO et al., 2001).

Nesse contexto, o Esporte de orientação, apesar de pouco utilizado nas aulas de Educação Física Escolar, tem lugar de destaque. Isto se dá, pois dentro de um jogo com estratégia e confronto de inteligências, o aluno é estimulado a desenvolver capacidades de defesa e ataque, raciocínio lógico, decisão e responsabilidade mesmo que ludicamente caracterizando, também, sua interdisciplinaridade (SILVA, 2011). Dessa forma podendo ser explorado todo seu potencial na Educação Física escolar e o trabalho dos temas transversais em sua prática.

Quando se fala do Esporte de Orientação dentro de um contexto pedagógico, este deve possuir analogia ao direcionamento para um processo educativo de qualidade através desta ferramenta. Portanto, o Esporte de Orientação em âmbito educacional, equivale a um conjunto de ações que visem utilizar o desporto em favor do aluno, orientando-o ao aprendizado significativo. Sendo assim, o foco é intrinsecamente voltado à oferta de um ensino de qualidade para o aluno, deixando em segundo plano o desempenho ou tecnicismo. Dessa forma conduzindo o educando para a formação de valores e caráter para o exercício da cidadania além de poder ser representada por uma forma de incentivo à uma prática esportiva que perdure ao longo de sua vida (SOUZA, 2007).

Já a teoria das inteligências múltiplas, foi desenvolvida por um psicólogo da Universidade de Havard chamado Howard Gardner na década de 70, através do seu livro: “Estruturas da mente” em 1983, que com seu surgimento, acreditaram na possibilidade de resolver problemas no campo educacional, embora estudos indiquem que sua teoria não foi muito aceita na época (GARUTTI, 2012). Seu postulado indica que os indivíduos “normais” possuem oito inteligências, sendo que cada indivíduo possui maior habilidade em desenvolver uma delas.

Com isso surge à possibilidade de trabalhar estímulos específicos de cada habilidade e assim, desenvolve-las adequadamente (GARUTTI, 2012).

As oito inteligências de Gardner são: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Diante disso, vamos falar sobre cada uma delas detalhando suas características e como elas podem ser abordadas em cada disciplina dentro do contexto escolar.

Para abordar a aplicação das inteligências múltiplas dentro do ambiente escolar e das disciplinas que a englobam, iremos utilizar o Esporte de orientação. Como dito anteriormente, o Esporte de orientação faz grande uso da transversalidade e também da interdisciplinaridade o que nos leva a não se utilizar diretamente disciplinas, mas sim tê-las como aliadas dentro de um processo educacional geral.

Dentro do Esporte de orientação podemos citar uma série de conteúdos que poderiam ser dialogados e, com isso, haver relação com as inteligências múltiplas. Isso se torna viável pela utilização da pluralidade de conhecimento, seu fácil acesso e também a facilidade de compreensão, considerando o fato de não estarmos tratando de uma atividade de rendimento, mas sim do Esporte de orientação enquanto ferramenta pedagógica.

Segundo Silva (2013), a realização do Esporte de orientação envolve diretamente a Geografia, pois se utiliza de instrumentos de cunho cartográficos, como bússolas e mapas. Desta forma, através da geografia podemos fazer mapas em um determinado local e realizar o uso da topografia e assim estaríamos observando a inteligência espacial.

Dentro da atividade também se faz necessário uma boa comunicação e compreensão de regras, textos, parceiros, oponentes ou professores, onde vemos a presença do Português através da compreensão textual e linguística e assim podemos observar tanto a inteligência Linguística como a inteligência Interpessoal (PASINI, 2007).

Outra disciplina seria a História, afinal de contas tudo tem um início e a partir disso, conhecer a história de uma atividade, sua origem, em que contexto se iniciou, com quem se iniciou, sua evolução ao longo do tempo, etc. Conhecer os processos utilizados e os motivos para tais mudanças e também perceber que com o passar do tempo a finalidade de uma atividade, por exemplo, podem mudar de acordo com o objetivo a ser empregado.

A Educação Física é a própria atividade, onde o aluno deve passar pelos pontos pré-determinados a fim de terminar o trajeto proposto. Aqui podemos observar a presença ou o estímulo da inteligência Corporal-cinestésica que amplia a capacidade motora e o conhecimento quanto ao seu limite pessoal, assim como a inteligência Intrapessoal que pode ser exemplificada a partir da melhor forma de lidar com seus próprios sentimentos (PASINI, 2007).

Disciplinas como a Matemática e o Raciocínio lógico estão presentes também no Esporte de Orientação através da interpretação de mapas, com a comparação de ângulos e cálculo de resultados, assim como na melhor resolução de problemas, observando assim o estímulo ao desenvolvimento da inteligência Lógico-matemática. Assim como a Biologia, Ecologia e Ciências podem ser abordadas, uma vez que uma das características do Esporte de Orientação é a preservação do local e utilização apenas do trajeto. Assim, assuntos como meio am-

biente e preservação da natureza são abordados, dessa forma estimulando os alunos a inteligência Naturalista (PASINI, 2007).

A inteligência Musical pode estar contida em qualquer disciplina, uma vez que se trata da facilidade ou do estímulo em perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais. Assim, qualquer disciplina que tenha como proposta estimular a sensibilidade ao tom ou a melodia e timbre estará trabalhando-a, tanto quanto ao ritmo, como por exemplo, o ritmo de corrida usada no Esporte de orientação (GARUTTI, 2012).

Desta forma, esta atividade esportiva mantém a mente do praticante ocupada em toda a sua execução e contribuindo para a educação ambiental, além de desenvolver a capacidade física e intelectual, que se desenvolverá ao longo do tempo, na prática do Esporte orientação (SILVA, 2013). Por último, mas não menos importante, Alves et al. (2015) destacam a importância do Esporte orientação no contexto emocional e social uma vez que esta atividade se mostra enquanto uma valiosa ferramenta para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas podemos perceber a importância dos esportes de aventuras no contexto escolar e suas possibilidades dentro de uma perspectiva pedagógica. Dentre estes esportes, destaca-se o Esporte de orientação como um esporte de aventura que pode vir a desempenhar um papel de destaque dentro do ambiente escolar. Isto se dá pelo fato de o mesmo não requerer de muitos recursos para sua prática e por seu caráter interdisciplinar. Assim evidenciamos o mesmo como uma importante ferramenta que pode proporcionar aos alunos novos conhecimentos e novas sensações e experiências.

Pudemos perceber em nossa revisão que a corrida de orientação, da forma abordada neste trabalho, pode ter grande influência para a formação do cidadão, para o desenvolvimento de inteligências múltiplas, a formação da moral e o aprimoramento físico e da saúde mental. Junto a isso, o Esporte de orientação também se apresenta enquanto um instrumento de abordagem dos temas transversais nas aulas de educação física escolar.

Ainda assim, se faz necessário mais estudos dentro da área, para um maior aparato intelectual, conhecimento e compreensão da prática e suas possibilidades como esporte, prática ou conteúdo. Concluímos assim, a necessidade da inclusão dentro de um currículo pedagógico com conteúdo e objetivos bem definidos.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Os esportes radicais e de aventura vêm ganhando espaço e se tornando objeto de discussão, devido ao interesse de aplicabilidade de seus conteúdos relacionados ao lazer, ao esporte e a educação. Entretanto, pouco tem se visto na formação de profissionais nessa área para aplicar tais atividades, dificultando a implementação dentro da realidade escolar. A partir disso, levantamos a seguinte questão: o esporte de orientação como proposta curricular, pode vir a oferecer contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? No contexto escolar, a prática desse esporte deve ser guiada de tal maneira que priorize a participação dos educandos. Dessa forma, proporcionando condições para que todos os alunos se envolvam e obtenham sucesso em sua realização. A partir de uma prática guiada por estes princípios e baseada em uma abordagem interdisciplinar que envolva os temas transversais, o

jogo de estratégia e desenvolvimento de inteligências múltiplas apresenta grande potencial na Educação Física escolar. Assim, acreditamos que o Esporte orientação, quando bem conduzido, é capaz de proporcionar ao indivíduo a formação de valores e caráter necessários ao exercício da cidadania, além de representar uma forma de estímulo a um status fisicamente ativo que se estenda ao longo da vida.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. De acordo com o texto, caracterize resumidamente o Esporte orientação.
2. Em que contexto o Esporte orientação foi criado/idealizado e em que contextos o mesmo se expressa atualmente?
3. Descreva as características envolvidas com cada vertente de expressão do Esporte orientação.
4. No âmbito educacional, que mudanças/adaptações podem ser realizadas no Esporte orientação de forma a priorizar o ensino?
5. De acordo com a leitura, quais os objetivos almejados pelo professor quando é abordado o tema Esporte orientação?
6. Que disciplinas podem ser trabalhadas dentro do Esporte orientação no contexto escolar? Como essa abordagem interdisciplinar pode ser realizada?
7. Em um contexto pedagógico, explique como a transversalidade pode ser abordada no Esporte orientação.
8. Explique em quais momentos durante o Esporte orientação no ambiente escolar o desenvolvimento de Inteligências múltiplas é evidenciado?

INDICAÇÕES PARA LEITURA E APROFUNDAMENTO

AIRES, A.; QUINTA-NOVA, L.; PIRES, L. S. N.; COSTA, R.; FERREIRA, R. **Orientação: desporto com pés e cabeça**. Portugal: Federação Portuguesa de Orientação, 2011.

CARMONA, E. K.; BEGOSSI, T. D.; SOARES S. S.; MAZO, J. Z. O Esporte de Orientação: Possibilidades e Perspectivas. **Educação Física em Revista**, v. 7, n. 3, p. 19-27, 2013.

GOMES, O. C.; ISAYAMA, H. F.; Corridas de aventura e lazer: Um percurso analítico para além das trilas. **Motriz**, v. 15 n. 1 p. 69-78, 2009.

PASSINI, C. G. D. **Corrida de Orientação: Esporte e Ferramenta Pedagógica para a Educação**. 2. ed. Santiago: Ponto de Cópias, 2007.

PASSINI, C. G. D. **Pedagogia, Técnica e Tática de Corrida de Orientação**. Santiago: Ponto de Cópias, 2007.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: Os esportes radicais, de aventura e de ação da escola**. Jundiá: Fontoura, 2010.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. L. S.; GLOCK, R. S.; FERRARI, M.; CAVASSA, R. N.; ALVES, D. C. C. Estudo da psicologia na Educação física: relato de experiência sobre introdução do esporte orientação. **Anais do salão internacional de ensino, pesquisa e extensão**, v. 7, n. 1, 2015.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em: 16 de agosto de 2015.

CARMONA, E. K.; BEGOSSI, T. D.; SOARES, S. S.; MAZO, J. Z. O esporte de orientação: possibilidades e perspectivas. **Educação**

Física em Revista, v. 7, n. 3, p. 19-27, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia, do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez. 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO. **A história da CBO, 2004**. Disponível em: <<http://www.cbo.org.br/site/institucional/index.php>>. Acesso em: 13 de agosto de 2015.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO. **O que é orientação**. Disponível em: <<http://www.cbo.org.br/site/institucional/orientacao.php>>. Acessado em: 16 ago. 2015.

DAOLIO, J. Educação física escolar e megaeventos esportivos: desafios e possibilidades. **Kinesis**, v. 31, n. 1, p. 125-137, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/2316546410032>.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos metodológicos para o programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: Da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 7. p. 207-233.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física no ensino superior: Educação Física na escola Implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan Ltda, 293 p., 2008.

FERREIRA, R. M. F. **Opção de Desporto, Natureza e Lazer: Orientação na Escola**. 1999. 48 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Curso de Didática da Orientação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 1999.

FIGUEIREDO, J. P.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura e educação ambiental como foco nos periódicos da área de Educação Física. **Motriz**, v. 19, n. 2, p. 467-479, 2013.

FRANCO, L. C. P.; OLIVEIRA, E. C.; OLIVEIRA, I. L.; OLIVEIRA, M. A. Atividades Físicas de Aventura: proposta de um conteúdo na Educação Física Escolar no ensino fundamental. **Revista Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.18-35, 2011.

GARUTTI, S. A teoria das inteligências múltiplas como conceito de educação ambiental. **Revista Intersaberes**, v. 7, n.14, p. 291-308, 2012.

INTERNATIONAL ORIENTEERING FEDERATION (IOF). **About orienteering**. Disponível em: <<http://orienteering.org/about-orienteering/>>. Acesso em: 2 setembro de 2015.

LAVOURA, T. N.; SCHWARTZ, G.M.; MACHADO, A. A. Aspectos emocionais da prática de atividades de aventura na natureza: A (re)educação dos sentidos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 119-27, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16687/18400>>. Acesso em: 02 de março de 2016.

PASSINI, C. G. D. **Corrida de Orientação: Esporte e Ferramenta Pedagógica para a Educação**. 2. ed. Santiago: Ponto de Cópias, 2007.

PASSINI, C. G. D. **Pedagogia, Técnica e Tática de Corrida de Orientação**. Santiago: Ponto de Cópias, 2007.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: Os esportes radicais, de aventura e de ação da escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 4, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400013>.

SILVA, D. A. Atividade esportiva no ensino de geografia: Experiência a partir da corrida de orientação na escola. **Geosaberes, Fortaleza**, v. 4, n. 8, p. 87-99, 2013. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/218/185>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

SILVA, M. A. F. **Esporte Orientação: Conceituação, resumo histórico e proposta pedagógica interdisciplinar para currículo escolar**. Monografia de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32293>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.

SOUSA, D. Q. O.; ARAÚJO, A. C.; SANTOS, A. P.; DIAS, M. A. Esporte orientação: relato de experiência no ensino médio. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 2, p. 88-100, 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2188>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

SOUZA, F. A.; SILVA, P. C. C. A escalada nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 2, p. 44-54, 2013. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1854>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE ACORDO COM AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS.

Danilo Bastos Moreno
Heraldo Simões Ferreira

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil passou por várias¹ mudanças em termos de pensamentos e abordagens ao longo de sua história, e, conseqüentemente, a Educação Física escolar-EFE também.

As mudanças na EFE tiveram mais impacto a partir da década de 1990 com a introdução do termo de Cultura Corporal do Movimento e a maneira de inserir o estudante nesta cultura. Na segunda metade da década de 1990 surge a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997), dando mais ênfase à Cultura Corporal do Movimento e determinando os blocos de conteúdos a serem desenvolvidos na EFE, que são os Jogos, os Esportes, as Atividades Rítmicas e Expressivas, as Ginásticas e as Lutas. No ano de 2016 será publicada a Base Nacional Curricular Comum que contribuirá ainda mais para uma melhoria da EFE no país, já que trará consigo apontamentos para uma unificação de conteúdos por todo o território nacional, favorecendo para uma melhor abordagem dos conteúdos durante as aulas, visto

1 A Educação Física no Brasil passou por mudanças, a partir da década de 1980, envolvendo tendências e abordagens na sua forma de ensino, dentre elas podem ser destacadas as abordagens Higienista, Militarista, Esportivista, Recreacionista, Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Psicomotricidade, Saúde Renovada (DARIDO; RANGEL, 2008).

que os professores terão um direcionamento mais claro sobre o que aplicar em cada etapa da educação básica na disciplina de Educação Física.

Para este capítulo vamos nos ater ao estudo do conteúdo Lutas, pouco explorado tanto pelos professores nas escolas quanto pelos trabalhos científicos publicados em revistas especializadas em Educação Física e em EFE, de acordo com Correa, Franchini e Del Vecchio (2010) e Franchini e Del Vecchio (2011). Os autores citados relataram que publicações envolvendo o conteúdo Lutas no Brasil entre os anos 2000 e 2008 estiveram em 2,9% das publicações de Educação Física. Em outro estudo sobre número de publicações, Betti, Ferraz e Dantas (2011) pesquisaram sobre a especificidade de EFE e encontraram os valores de publicação em 33% para Jogos, 26,8% para Esportes, 12,1% para Ginásticas, 12,1% para Danças e 6,1% para Lutas. Podemos verificar que o conteúdo é pouco abordado em estudos especializados em EFE, o que justifica adentrarmos no estudo sobre sua importância para o desenvolvimento integral do estudante.

Estudos como o de Ferreira (2006) e o de Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013), pesquisaram junto a professores de escola a abordagem do conteúdo Lutas em suas aulas de EFE. No primeiro foi verificado que a maioria dos professores de EFE abordados (64%) achou que Lutas seriam somente as técnicas preexistentes de combates. No segundo estudo, 91,3% dos professores abordados não utilizam as Lutas nas aulas, alegando falta de instrução, de condições físicas e a ausência de ter especialistas como colaboradores. Um fator positivo no segundo trabalho em relação ao primeiro é o fato de que maioria dos abordados no segundo estudo (69,2%) acha que qualquer enfrentamento entre duas pessoas pode ser considerado como Luta.

Também foi apresentado por Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) que 71,4% dos professores que utilizam as Lutas como conteúdo o fazem por meio de atividades lúdicas. Ainda mais, os autores verificaram regiões do país e a utilização das Lutas nas aulas a partir de outros estudos: em Paranaíba/PR, 80% dos professores incluem as Lutas nas aulas de EFE; no Nordeste, 30%, em Campinas/SP, 20%; em Pelotas/RS, 8,7%.

Tendo como base a quantidade de publicações envolvendo as Lutas e a necessidade de tratar sobre esse conteúdo na escola, o capítulo possui o objetivo de discutir sua abordagem na escola, apontando possibilidades de trato na EFE.

As Lutas estão presentes no cotidiano humano por toda a sua história, desde forma de defesa, prática esportiva até forma de entretenimento. Atualmente, é uma das práticas esportivas que mais cresce em números de adeptos e de praticantes em todo o mundo, tendo o Brasil como terceiro maior mercado consumidor do mundo de uma modalidade de Luta, as Artes Marciais Mistas-MMA² (VASQUES; BELTRÃO, 2013).

Para compreendermos as possibilidades de aplicação do conteúdo Lutas nas aulas de EFE, faz-se preciso definir o que vem a ser Luta. Pode ser definida como: disputa em que o oponente deve ser subjogado, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1997; 1998; 2000); ou, toda e qualquer manifestação corporal de oposição e enfrentamento, entre duas ou mais pessoas, com técnicas de ataque, defesa e contra-ataque, envolvendo táticas e estratégias, com o objetivo de golpear, tocar, marcar pontos, desequilibrar, projetar, imobilizar, realizar torções e excluir de um território ou de um determinado espaço (FERREIRA, 2012).

² *Mix Martial Arts*, ou, Artes Marciais Mistas (MMA). Modalidade de Luta durante a qual os combatentes podem utilizar movimentos e golpes de várias Lutas (KIM et al, 2008)

Contudo, o termo Luta é também empregado nas formas de Artes Marciais e Modalidades de Esporte de Combate. É mister diferenciar os termos. Artes Marciais não são somente práticas de Lutas com o intuito de guerrear, pois possuem origem do seu nome em alusão ao deus Greco-Romano da Guerra - Marte, mas também possuem um lado filosófico, de auto-conhecimento, de auto-controle (FERREIRA, 2012; SANTOS, 2012). Esporte de Combate pode ser compreendido como um embate competitivo com contato entre dois indivíduos baseado em regras pré-estabelecidas em uma disputa segura (FETT; FETT, 2009; GAUTHIER, 2009; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2011; FERREIRA, 2012; GONÇALVES; SILVA, 2013). A seguir discutiremos as possibilidades de abordagem no conteúdo Lutas, de acordo com as dimensões de conteúdo nas aulas de EFE.

LUTAS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSTAS PRÁTICAS BASEADAS NAS DIMENSÕES DE CONTEÚDO.

O empregado conteúdo nas aulas escolares deve ir além de métodos e formas, deve ser focado em quem realiza a aula e os movimentos (RUFINO; DARIDO, 2015), podendo realizado de diversas maneiras envolvendo as dimensões de conteúdos sugeridas pelos PCNs (BRASIL, 1997), que são: a dimensão conceitual, a procedimental e a atitudinal³.

3 As dimensões de conteúdos envolvem: a dimensão conceitual quando se estuda as transformações sofridas pela sociedade durante sua evolução e a influência que causa nas Lutas e em suas manifestações, seria o que se deve saber sobre as Lutas; a dimensão procedimental quando se vivencia os movimentos corporais básicos das Lutas, como o soco do Karatedo, a projeção do Judô e a ginga da Capoeira, seria o como se deve fazer nas Lutas; e a dimensão atitudinal quando se estuda o patrimônio das Lutas, o respeito ao colega, a valorização de atitudes de não-violência, seria o como se deve ser dentro das Lutas (DARIDO; RANGEL, 2008).

Os objetivos das aulas não podem permanecer nas execuções técnicas dos movimentos e no desenvolvimento de um praticante de Luta. O conteúdo exerce ensinamento sobre os desenvolvimentos motores, sociais, afetivo, emotivo, cognitivo⁴ (BREDA et al, 2010; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2012).

Assim, os objetivos com a aplicação do conteúdo nas aulas podem passar por entender o benefício da Luta, vivenciar a expressão corporal, desenvolver a capacidade de superação e de enfrentar seus limites, respeitar o próximo e as regras, desenvolver o sentido do tato, familiarizar-se com quedas e contato corporal, aumentar a autoestima e a integração entre os alunos, estabelecer vínculos entre o que acontece nas aulas e na comunidade, construir um ambiente favorável para relações interpessoais, promover a participação, a inclusão, a diversificação, a coeducação e a autonomia (BRASIL, 1996; RUEDA et al., 2003; PIÑO, 2005; SANTOS; MELO, 2003; RAMOS, 2006; BREDA et al., 2010).

Com isso, enfatizamos que o conteúdo Lutas pode e deve ser aplicado de diversas maneiras, respeitando as dimensões de conteúdo: conceituais, procedimentais e atitudinais.

4 As Lutas são prática rica em aspectos motores, já que proporcionam uma vivência envolvendo o desenvolvimento da habilidade em ambos os lados do corpo, assim como de membros inferiores e superiores; no aspecto social envolve o convívio e a valorização do colega durante a prática, sem o qual não poderia haver Luta, assim como as atividades envolvendo grupos nas quais será precisa a discussão e o desenvolvimento de estratégias entre seus componentes; no aspecto emotivo no ensinar a vencer e a perder e a perseverar para o alcance da vitória; no aspecto cognitivo quando há uma execução consciente de determinada ação, numa formulação de estratégia, num raciocínio rápido (FERREIRA, 2012; SANTOS, 2012; RUFINO; DARIDO, 2015).

a) Dimensão Conceitual

Tendo como referência a dimensão de conteúdo conceitual, pode ser estimulado o conhecimento sobre a história das Lutas. Nesse aspecto, é verificada a origem das Lutas como um todo, o berço das práticas corporais, até o seu estado atual. Compreender a evolução das Lutas, desde a forma de sobrevivência até os eventos de entretenimento que faturam milhões de dólares em uma única noite durante um evento de MMA, por exemplo. Promover discussões acerca do papel que a Luta ocupa na sociedade atual se faz imprescindível para o entendimento e a valorização do conteúdo por parte dos estudantes.

Neste aspecto, podem ser debatidas as histórias de modalidades específicas de Artes Marciais e a sua chegada ao Brasil, principalmente o Karatedo⁵, o Judô⁶ e a Capoeira⁷ por estarem expressamente colocados nos PCNs, mas não tratar somente destas modalidades.

Os aspectos culturais de cada Luta podem e devem ser explorados em sala de aula, estimulando pesquisas e apresentações de aspectos envolvidos neste tema. A importância da Capoeira para a libertação dos escravos no Brasil pode ser um conteúdo para ser explorado juntamente com o professor de história da escola, favorecendo a interdisciplinaridade nos conteúdos escolares.

5 Karatedo: modalidade de Luta oriunda do Japão que tem em seu significado “caminho das mãos vazias”, caracterizado por socos, chutes e defesas (BARREIRA; MASSIMI, 2002).

6 Judô: modalidade de Luta oriunda do Japão que tem em seu significado “caminho suave”, caracterizado por projeções, imobilizações, torções e estrangulamentos. É uma modalidade olímpica (SANTOS, 2006; SANTOS; MELO, 2003; WATSON, 2011).

7 Capoeira: modalidade de luta afro-brasileira que se caracteriza pela utilização de instrumentos musicais para a sua prática, realizada através de ginga, socos, chutes, projeções e movimentos acrobáticos. Foi importante meio de resistência dos negros escravos brasileiros, considerada como patrimônio cultural do Brasil desde 2008 (ARAÚJO; JAQUEIRA, 2006; TEIXEIRA et al., 2012).

Apontar a visão que os povos possuem sobre as Lutas e diferenciar os aspectos culturais envolvidos e os valores a serem desenvolvidos por tais Lutas também se faz interessante para ser discutido nas aulas de EFE. Por meio de questões geradoras o tema poderá promover a discussão: Será que os Lutadores de Sumô⁸ no Japão são tratados da mesma forma que os Lutadores de *Wrestling*⁹ nos Estados Unidos? Será que os praticantes de Karatedo exercem a mesma influência nos brasileiros que exercem sobre os praticantes na França? Qual a visão que os europeus possuem da Capoeira e será que é a mesma que nós brasileiros possuímos? As Lutas e as brigas são a mesma coisa? Essas são algumas formas de abordar o conteúdo Lutas na sua dimensão conceitual dentro da escola, não se limitando a esses pontos.

b) Dimensão Procedimental

Aplicando a dimensão procedimental do conteúdo entram em ação os movimentos das Lutas, e apresentar esses movimentos de forma segura e que venham a desenvolver as habilidades básicas necessárias ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa dimensão, o aprendizado de como fazer/realizar os movimentos da maneira correta e segura.

Assim, as práticas envolvendo as Lutas devem incluir, principalmente, os Jogos de Lutas ou, de Oposição. Para tal, iremos utilizar a classificação de jogos de curta distância, média distância e longa distância, com uso de implementos (BREDA et al., 2010; RUFINO; DARIDO, 2015).

8 Sumô: modalidade de Luta oriunda do Japão caracterizada por um oponente necessitar derrubar, retirar do território de luta ou levantar o oponente (com os dois pés suspensos no ar) para vencer a luta (CULTURA JAPONESA).

9 Wrestling: modalidade de Luta mais antiga dentro do programa olímpico. Também conhecida como Luta Olímpica, é caracterizada por movimentos de projeção e domínio do oponente, não havendo chutes, socos ou chaves de braço e estrangulamentos nas suas competições (FERREIRA, 2012; HEATH; HUDSON, 2012).

Os jogos de curta distância possuem características que envolvem o contato corpo a corpo entre os praticantes. Assim, os jogos de Luta em curta distância são realizados através de movimentos que envolvem o agarrar, o virar, o imobilizar, o desvencilhar-se do colega, sair da imobilização dentre outros.

Esses tipos de jogos trazem à prática ações que são utilizadas nas modalidades de Jiu-jitsu¹⁰, Judô, Wrestling, Sumô, dentre outras. Desta feita, após uma prática dos jogos de curta distância pode ser feita uma relação entre os jogos e os movimentos das modalidades em específico. Dessa forma, alguns movimentos das modalidades podem ser explorados após os jogos de maneira mais fácil e sua relação com eventos de Lutas que são transmitidos pela televisão ou em filmes se torna mais eficaz.

Podemos citar, como exemplo, atividades em que os estudantes serão dispostos em duplas, um deles fica deitado decúbito dorsal e o outro fará uma imobilização no colega. Após ser iniciado o jogo, o estudante que está em decúbito dorsal tentará sair da imobilização, fazendo com que o seu oponente seja retirado de cima. As regras do jogo podem ser construídas pelos participantes e o professor para um melhor andamento da aula, podendo ser modificadas após as primeiras rodadas das disputas.

Os jogos de média distância possuem características que envolvem o toque, o invadir o espaço do outro, já que os praticantes vão em busca de tocar o adversário como realização de um golpe. Ações como tocar, encostar o corpo do colega de variadas formas fazem parte deste tipo de jogo. Alguns jogos de desequilíbrio também se encontram nessa classificação.

10 Jiu-jitsu: modalidade de Luta desenvolvida no Brasil, caracterizada por movimentos de imobilizações, torções, chaves de braço e estrangulamentos (RUFINO; MARTINS, 2011).

Durante os jogos de média distância o estudante estará sendo desafiado a desenvolver os fatores relacionados à distância, à estratégia de deslocamento e ao momento certo de ataque e defesa. As ações deste tipo de jogo remontam às modalidades de percussão de Luta, tais como o Karatedo, o Tae Kwon Do¹¹, o Kung Fu¹², o Muay Thai¹³, o Boxe¹⁴, a Capoeira, dentre outras. Da mesma forma que o jogo de curta distância, após a prática do jogo de média distância podem ser realizados movimentos específicos de cada modalidade, tais como chutes, socos e defesas para conhecimento e desenvolvimento das Lutadas.

Um exemplo é a Luta do Saci, na qual dois estudantes ficam em oposição de mãos dadas. Um deles ficará somente com um dos pés em contato com o solo, enquanto o oponente tentará desequilibrá-lo para vencer o jogo. Para que o desequilíbrio seja constatado, o estudante deverá tocar o solo com o outro pé, o que estava suspenso, ou então cair. As regras deverão ser desenvolvidas e acordadas com os estudantes e o professor, podendo ser modificadas após a primeira rodada de jogos para melhor desenvolvimento.

Nos jogos de distâncias mistas o aluno experimenta movimentos em que são envolvidos ora curta distância, ora média distância na mesma prática. Dessa forma, vão combinar ações de toque e de agarre, de projeção e de imobilização. A complexidade do jogo faz com que seja associado a séries mais

11 Tae Kwon Do: modalidade oriunda da Coreia, caracterizada principalmente pela execução de chutes altos. É uma modalidade olímpica (GREEN, 2001; HEATH; HUDSON, 2012).

12 Kung Fu: modalidade oriunda da China, considerada como mãe de todas as Artes Marciais, caracterizada por socos, chutes, defesas e uso de armas (GREEN, 2001).

13 Muay Thai: modalidade oriunda da Tailândia caracterizada por utilizar as “8 armas” do corpo humano: mãos, cotovelos, joelhos e pés para atacar (MORTATTI et al., 2011) HEATH; HUDSON, 2012).

14 Boxe: modalidade na qual só podem ser utilizadas as mãos para desferir golpes contra o oponente. É uma modalidade olímpica (HEATH; HUDSON, 2012).

avançadas na escola, tornando difícil a sua implementação na educação infantil, facilitando a utilização na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio.

Para exemplificar tal jogo, pode ser realizada uma disputa na qual dois estudantes em oposição precisam tocar no corpo do oponente e logo após tentar derrubar o oponente, tendo como regra para a tentativa de derrubada haver primeiro o toque no corpo do colega. Também pode ser realizado um jogo no qual os mesmo estudantes em oposição de joelhos deverão invadir o espaço do colega para derrubar, e logo depois tentarem imobilizar o oponente. Havendo a finalização do jogo quando a imobilização acontecer.

Os jogos de longa distância utilizam o uso de implementos durante a sua prática, podendo também ser chamado de Jogos de Luta com implemento. Aqui o jogo envolve o toque entre os participantes, mas esse toque é intermediado por um objeto, o implemento, parte significativa desse tipo de jogo. Não há o toque direto entre os praticantes durante o jogo. Algumas modalidades que são relacionadas a esse jogo são a Esgrima¹⁵, o Kendo¹⁶.

Uma relação que pode ser feita entre os jogos de longa distância e a dimensão conceitual das Lutas é a associação das espadas com os samurais e os ninjas, elementos que fascinam as crianças e os adolescentes pelas habilidades demonstradas dessas figuras com o manuseio de implementos, principalmente a espada.

15 Esgrima: modalidade de luta na qual se utiliza um sabre (tipo de espada sem ponta) para a disputa do combate. Os lutadores utilizam uma roupa adequada para proteção e marcação dos pontos. É uma modalidade olímpica (GREEN, 2001; FERREIRA, 2012).

16 Kendo: modalidade de Luta oriunda do Japão que tem em seu significado “caminho da espada”. Utiliza uma espada e uma roupa adequada para proteção durante o treinamento e o combate (GREEN, 2001; FERREIRA, 2012).

Outro ponto importante para a execução deste tipo de jogo é a possibilidade de construção do próprio material para a execução da aula, como a construção de uma espada através da utilização de jornal. Outro objeto de fácil manuseio e de muita utilidade é a bexiga, que proporciona ludicidade à prática.

Exemplificando os jogos de longa distância, pode ser proposta uma atividade com as bexigas na qual cada estudante deverá tocar o oponente ora na cabeça, ora no corpo para que o ponto seja validado. Importante nessa atividade é fazer com que os estudantes tenham concentração na execução dos golpes para melhor alcance. A bexiga somente poderá ser segurada por uma das mãos e a outra mão ficará ou na cintura ou então para trás, lembrando a posição em que os esgrimistas permanecem durante os combates.

c) Dimensão Atitudinal

No emprego da dimensão atitudinal no conteúdo Lutas, podemos citar a elaboração das regras de conduta para cada tipo de jogo, elaboração esta que seria desenvolvida entre professor e estudantes. Após uma prática com as regras antes firmadas, a discussão sobre a forma que o jogo foi desenvolvido e os resultados se fazem muito importante, assim como uma nova formulação de regras para uma nova prática.

Dentro dessa dimensão, devem ser valorizadas ações anti-violência e a favor da participação de todos. A valorização da segurança e do andamento da aula e dos jogos precisa ser discutida e demonstrada dentro das aulas.

Outro ponto a ser discutido em sala é o conhecimento dos valores que as Lutas promovem em seus praticantes, o lado filosófico das Lutas, bastante presente nas artes marciais. Desta forma, o conhecimento dos mandamentos e lemas de algumas

modalidades, assim como o contato com o *Bushido*, Código do Guerreiro¹⁷ podem ajudar a desenvolver o caráter social das Lutas. Os estudantes vão se deparar com ensinamentos que podem ser levados para toda a vida e para todas as disciplinas da escola, através de respeito, justiça, amor, solidariedade, honra.

Para que o ensino das Lutas venha a se tornar mais convidativo, também pode ser utilizada a exibição de filmes que envolvem as Lutas para os estudantes, e uma posterior discussão acerca do filme e das aulas já praticadas.

UTILIZAÇÃO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS POR MEIO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA.

Nascimento e Almeida (2007) realizaram uma pesquisa do tipo pesquisa-ação com o intuito de verificar as possibilidades de trato pedagógico do conteúdo Lutas na escola. Um dos autores já possuía aproximação com o conteúdo a ser aplicado, especificamente a Capoeira, enquanto o outro nunca havia aplicado em prática o conteúdo Lutas nas aulas de EFE. Serão apresentados aqui aspectos dos relatos de experiência de ambas as intervenções feitas pelos pesquisadores.

O primeiro relato de experiência, do professor Almeida, foi realizado com estudantes de 5ª série do Ensino Fundamental. A aplicação do conteúdo Lutas ocorreu seguindo as dimensões de conteúdos propostas pelos PCNs (BRASIL, 1997). Foi perguntado aos estudantes quais as Lutas eram conhecidas por eles. A partir das respostas apresentadas, foi desenvolvida em aula a dimensão conceitual por meio da história, dos rituais e

¹⁷ *Bushido* é o código de conduta e de ética dos samurais forjado no Japão feudal, através do qual baseavam seus treinos e convívio. Também conhecido como Código do Guerreiro (como traduzido o termo *Bushido*), ele possui sete princípios, que são a coragem, a honra, a lealdade, a compaixão, a justiça, a sabedoria e a razão (MARTINS; KANASHIRO, 2010).

das crenças, e das principais regras das modalidades escolhidas, o que ocorreu através de trabalho de pesquisa. Na dimensão procedimental, foram utilizados os Jogos de Lutas como cabo de guerra, luta de galo, exclusão de espaço com o ombro, conquista da quadra do oponente. Alguns jogos foram propostos por estudantes e, logo depois da primeira prática os próprios estudantes modificaram as regras para melhor realização, o que permitiu inferir a utilização da dimensão atitudinal na aula.

O segundo relato de experiência, do professor Nascimento, com estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, ocorreu com o intuito de desenvolver o correto controle das emoções durante as atividades corporais, já que a turma em questão apresentava dificuldades neste aspecto. O professor desenvolveu o conteúdo por meio de construção de um texto denominado “Brincando de Lutar”, com exploração sobre as manifestações de Lutas na história e seus aspectos sociais e lógicos distintos. Logo depois havia a visualização de vídeos sobre as Lutas verificadas no texto. Na aula seguinte, foi definido que a turma vivenciaria um Jogo de Luta elaborado pela própria turma, que teria o objetivo levar o oponente ao solo. O professor foi desenvolvendo a elaboração das regras e possibilidades da realização do jogo. Em seguida foi realizada a prática do jogo propriamente dito e suas adaptações. Com isso, houve a aplicação das três dimensões de conteúdos durante as aulas de Lutas.

Verificou-se que não houve a necessidade de conhecimento ou contato anterior do professor com as Lutas no sentido de ser um praticante de Luta para que o conteúdo fosse utilizado em aulas.

Outro relato de experiência a ser destacado é o da professora Joice Mayumi Nozaki, professora da educação básica do estado de São Paulo, e vencedora do prêmio Educador Nota 10

da Fundação Victor Civita no ano de 2010 (prêmio criado em 1998), devido seu trabalho envolvendo o conteúdo Lutas na escola. O prêmio é uma iniciativa que visa valorizar o trabalho docente e a disseminação de práticas educativas que obtiveram sucesso em suas aplicações em aulas.

Participam da disputa do prêmio os professores da Educação Básica desde a educação infantil ao ensino fundamental, incluindo o Ensino de Jovens e Adultos, nas disciplinas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Educação Física, História, Arte, Língua Estrangeira, Ciências, Matemática e Geografia. Além dos professores, podem participar os diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais da Educação Básica. Para a escolha do ganhador, uma comissão é escolhida e designada pela Organizadora do Prêmio.

No projeto da professora, as aulas foram divididas em etapas. A primeira etapa consistiu em diferenciar Lutas de Brigas, na qual algumas imagens foram apresentadas para as turmas e depois era realizada uma discussão sobre o tema com todos. Desta forma, os estudantes conseguiram identificar as diferenças, principalmente o fato de que as Lutas fazem parte da Cultura Corporal de Movimento e são produtos da história, diferente do que ocorre com as brigas, que são atos de selvageria e de violência.

Durante a segunda etapa, os estudantes vivenciaram elementos básicos das Lutas, como o desequilíbrio, a força, a atenção e a agilidade.

Na terceira etapa, para além das vivências propostas pela professora, os estudantes foram incentivados a construir jogos e brincadeiras envolvendo o conteúdo, havendo produções de jogos de conquista de território e de imobilizar o colega, por

exemplo. Para os estudantes de sétimo ano do ensino fundamental, a proposta foi desenvolver uma pesquisa sobre técnicas, história, vestimentas e países de prática das lutas de Capoeira, Esgrima e Judô.

A finalização do projeto ocorreu com a apresentação das produções de uma turma para as outras, sistematizando o que foi pesquisado e aprendido. Logo após, foi feita a avaliação do projeto quando os estudantes apresentaram o que mais gostaram dos outros grupos e fizeram propostas de melhorias.

Com isso, podemos verificar que não houve a necessidade nem de um conhecimento prévio por parte do professor, nem de materiais específicos para que a aula acontecesse. Os próprios estudantes desenvolveram formas de aplicação do conteúdo, demonstrando autonomia e adequação aos seus desenvolvimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este capítulo, tentamos demonstrar que o conteúdo Lutas possui inúmeras maneiras e possibilidades de ser empregado em aulas de EFE, desde uma aula teórica até sua aula prática, envolvendo Jogos de Luta e Oposição e movimentos básicos de algumas modalidades, havendo o uso ou não de implementos para a prática.

A metodologia a ser aplicada nas aulas de Lutas deve ser escolhida pelo professor de Educação Física, levando em consideração o estágio de desenvolvimento de cada turma. Contudo, foram exploradas no texto do capítulo algumas possibilidades para que essa aplicação do conteúdo aconteça da melhor maneira possível, evidenciando que o professor não precisa ser um praticante das Lutas para aplicar o conteúdo na escola.

Procuramos demonstrar que o conteúdo Lutas é de extrema importância para o desenvolvimento integral do estudante, havendo a possibilidade de ser aplicado desde a educação infantil até o ensino médio, não havendo restrições para seu uso, e sim adequações à faixa etária e ao desenvolvimento de cada estudante e turma.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Na década de 1990 ocorre a introdução do termo Cultura Corporal do Movimento, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a determinação dos blocos de conteúdos da EFE: Jogos, Esportes, Atividades Rítmicas e Expressivas, Ginásticas e Lutas.

O conteúdo Lutas possui poucas publicações no universo da EFE, e a literatura evidencia que há pouca aplicação do conteúdo nas aulas em escolas.

Alguns motivos apontados para o pouco emprego do conteúdo nas aulas são a falta de instrução, de condições físicas e a ausência de especialistas como colaboradores.

Os objetivos nas aulas de EFE envolvendo as Lutas não podem permanecer nas execuções técnicas dos movimentos e no desenvolvimento de um praticante de Luta, já que o conteúdo exerce ensinamento sobre os aspectos dos desenvolvimentos motores, sociais, afetivo, emotivo, cognitivo. Podem ser: entender o benefício da luta, desenvolver a capacidade de superação e de enfrentar seus limites, respeitar o próximo e as regras, familiarizar-se com quedas e contato corporal, estabelecer vínculos entre o que acontece nas aulas e na comunidade, promover a participação, a inclusão, a diversificação, a coeducação e a autonomia.

As aulas de Lutas na escola podem ser realizadas de acordo com as dimensões de conteúdos apontadas pelos PCNs, assim: na dimensão conceitual pode ser verificada a origem das Lutas até o seu estado atual de prática, compreendendo a sua evolução; na dimensão procedimental podem ser aplicados movimentos das Lutas de maneira segura visando desenvolver habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, utilizando principalmente os Jogos de Lutas e de Oposição; e na dimensão atitudinal pode ser desenvolvido o trabalho com elaboração de regras dos jogos e a discussão sobre a forma como o jogo foi desenvolvido sob tal regra.

Os Jogos de Lutas e de Oposição podem ser classificados em: jogos de curta distância (ações de agarre, imobilização, por exemplo), jogos de média distância (toque e invasão de território do oponente, por exemplo), jogos de distância mista (jogos que envolvem ora curta distância, ora média distância) e jogos de longa distância (uso de implementos).

Conclui-se que o conteúdo Lutas possui inúmeras maneiras e possibilidades de ser empregado em aulas de EFE, desde uma aula teórica até sua aula prática, envolvendo Jogos de Luta e Oposição e movimentos básicos de algumas modalidades, havendo o uso ou não de implementos para a prática, sendo de extrema importância para o desenvolvimento integral do estudante.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Quais os blocos de conteúdos da Educação Física Escolar segundo os PCNs?
2. Quais os conteúdos que possuem menor produção de trabalhos científicos na Educação Física Escolar?

3. Quais os motivos apresentados em pesquisas sobre o conteúdo Lutas para a sua não aplicação em aulas nas escolas?
4. Quais objetivos podem ser desenvolvidos em aulas na EFE que envolvem o conteúdo Lutas?
5. Como as dimensões de conteúdo podem ser empregadas nas aulas de Lutas na escola?
6. Quais os tipos de jogos que podem ser aplicados na escola com o conteúdo Lutas?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às Lutas**. São Paulo. Phorte Editora. 2010.

FERREIRA, H. S. Ensino das Lutas na escola. In: SANTOS, S. L. C. **Jogos de oposição: ensino das Lutas na escola**. São Paulo. Phorte Editora. 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre. Penso. 2015.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Y. O.; SILVA, L. H.; LAVOURA, T. N.; DRIGO, A. J. As Lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63. 2015. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5092>>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

ALONSO, M.; NAGAO, S. **Do vale tudo ao mma – 100 anos de luta**. Rio de Janeiro. PVT 1 Editora. 2013.

ANTUNES, M. M. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em educação Física. **EFDeportes. Buenos Aires**, v. 14, n. 139. 2009. Dispo-

nível em:<<http://www.efdeportes.com/efd139/artes-marciais-e-lutas.htm>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ARAUJO, P. C.; JAQUEIRA, A. R. F. A luta da capoeira: reflexões acerca da sua origem. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 3, n. 9. Jul./set. 2006.

ASSOCIAÇÃO MÉDICA DO CANADÁ. The consensus statement on mixed-martial arts: emotion, not evidence-based. **Canadian Journal of Surgery**, v. 54, n. 1. 2011. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3038368/>>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

BARREIRA, C. R. A.; MASSIMI, M. A moralidade e a Atitude Mental no Karate-do no Pensamento de Gichin Funakoshi. **Memorandum: memória e história em psicologia**, n. 2, p. 39-54. 2002. Disponível em:<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/barreira01.htm>>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo. Phorte Editora. 2011.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B.T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, p. 105-15. 2011. Disponível em: 15 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**, 3 e 4 ciclos. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação**. Brasília, 2013.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às Lutas**. São Paulo. Phorte Editora. 2010.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo. Cortez. 1992.

CORREIA, W. R. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 29, n. 3, p. 337-44, 2015.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em Lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 01-09, 2010.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 18, n.1, p. 61-80. 2004. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. 2008.

FERREIRA, H. S. As Lutas na educação física. **Revista de Educação Física**. n. 135, p. 36-44. 2006. Disponível em: <<http://www.cref5.org.br/assets/aslutasnaefe.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

FERREIRA, H. S. **Ensino das Lutas na escola**. Fortaleza. Peter Rohl Edição e Comunicação. 2012.

FETT, C. A.; FETT, W. C. R. Filosofia, Ciência e a formação do profissional de artes marciais. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p 173-184, 2009.

FIGUEIREDO, A. A. The object of study in Mixed Martial Arts and combat sports research – contributions to a complex whole. **Repositório Instituto Politécnico de Viseu**. p. 20-34. 2009.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013. Doi: 10.5216/rpp.v16i2.17221

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 67-81, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16844/18557>>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, D. D.; CUNHA, L. C. SILVEIRA, R. As lutas na educação física escolar: uma prática possível. **FIEP Bulletin On-line**, v. 81, Edição especial, 2011. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/239>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

GAUTHIER, J. Ethical and social issues in combat sports: should combat sports be banned? **Combat Sports Medicine**, p 73-88. 2009.

GOMES, N. C.; BARROS, A. M.; FREITAS, F. P. R.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motriviência**, n. 41, p. 305-320, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p305>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S. Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 657-671. 2013.

GONÇALVES JUNIOR, L.; DRIGO, A. A Já Regulamentação da profissão Educação física e as artes marciais. **Motriz: Revista de Educação Física**. Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 131-132, jul./dez. 2001.

GREEN, T. A. **Martial arts of the world: an encyclopedia**. ABC-CLIO. 2001.

HEATH, A. T.; HUDSON JUNIOR, D. L. **Mixed martial arts'-most wanted: the top 10 book of crazy comba, great grappling, and sick submissions**. Potomac Books. 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KIM, S. T.; GREENWELL, C.; ANDREW, D. P. S.; LEE, J.; MAHONY, D. F. An analysis of spectator motives in a individual combat sport: a study of mixed martial arts fans. **Sports Marketing Quaterly**, v. 17, n. 02, p. 109-119. 2008.

KIM, S.; ANDREW, D. P. S.; GREENWELL, T. C. An analysis of spectators motives and media consuptionbehaviourina individual combat sport: cross-national differences between american and south

korean mixed martial arts fans. **International Journal of Sports Marketing & Sponership**, v. 10, n. 2, 2009.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na Educação Física Escolar**: alternativas pedagógi-cas. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006. Disponível em:<<https://sites.google.com/site/lutasescolar/contato>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

MARTINS, C. J.; KANASHIRO, C. Bujutsu, Budô, esporte de luta. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 638-648, 2010.

MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. A presença/ausência do conteúdo Lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 117-135. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v13i2.8640658>.

MAZINI FILHO, M. L.; SIMÕES, M. R.; VENTURINI, G. R. O.; SAVÓIA, R. P.; MATTOS, D. G.; AIDAR, F. J.; COSTA, S. P. O ensino das lutas na Educação Física Escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.15, n. 4, 2014. Doi: DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v15i4.5264>.

MORENO, D. B. **Espectadores de um evento de MMA na cidade de Fortaleza-CE: perfil e percepções da modalidade**. Monografia de Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas. 2014.

MORTATTI, A. L.; CARDOSO, A.; PUGGINA, E. F.; COSTA, R. S. Efeitos da simulação de combates de Muay Thai na composição corporal e em indicadores gerais de manifestações de força. **Conexões, revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 218-234, 2013.

NASCIMENTO, P.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110. 2007

OLIVIERA, C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre. Artmed. 2000.

OLIVEIRA, A. L.; GOMES, F. R. F.; SUZUKI, F. G. Conceito dos tipos de lutas a partir de uma visão de Cultura Corporal. **Academos - Revista Eletrônica da FAINAM**, n. 5, 2011.

OLIVEIRA, G. R.; MOURA, G.; URBINATI, K. S. Aspectos pedagógicos do ensino das Lutas na educação física escolar. **XI Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

REGO, J. P. L.; FREITAS, L.K.P.; MAIA, M.M.O. Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato? **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 15, n. 153. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd153/lutas-na-educacao-fisica-escolar-fato-ou-boato.htm>>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “Lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-17. 2011.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das Lutas na perspectiva da cultura corporal. **Revista da Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 1, p. 145-170. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v11i1.8637635>.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre. Penso. 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Análise da prática pedagógica das Lutas em contextos não formais de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n.1, p.12-23, 2015b.

SANTOS, S. L. C.; OLIVEIRA, R.; RUIZ, L.; OLIVEIRA, S. R.; LANGA, M. Juegos de oposicion: nuevas metodologias para la enseñanza de deportes de combate. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7, p. 45-62. 2011.

SANTOS, S. L. C. **Jogos de oposição: ensino das Lutas na escola**. São Paulo. Phorte Editora. 2012.

SANTOS, S. G.; MELO, S. I. L. Os “ukemis” e o Judoca: significado, importância, gosto e desconforto. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 5, n. 2, p. 33-43, 2003.

SO, M. R.; BETTI, M. Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física Escolar. In: **IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as Lutas no Contexto da Motricidade Humana**. São Carlos-SP: Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana/UFSCar, 2009. p. 540-553.

TEIXEIRA, F. F.; OSBORNE, R. SOUZA, E. G. R. S. A prática do ensino da capoeira nas escolas: perfil e visão dos capoeiristas. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-15. 2012.

VASQUES, D. G.; BELTRÃO, J. A. MMA e Educação Física Escolar: a Luta vai começar. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 289-308, 2013.

WATSON, B. **Memórias de Jjigoro Kano: o início da história do Judô**. São Paulo. Cultrix, 2011.

YONEZAWA, F. H. Algo se move: um elogio filosófico-ético à prática do combate como arte e educação. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 2, p. 348-358, 2010.

AS LUTAS, ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE, COMO CONTEÚDO CURRICULAR E EDUCATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Kaio Eduardo Silva Lima

Luana Caetano de Medeiros Lima

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

Utilizaremos as definições de Correia e Franchini (2010), que entendem a Luta no contexto dos embates físicos, por intenções de oposição entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais. Já as Artes Marciais referem-se as práticas que derivam de técnicas de guerra, como a palavra Marcial (Marte, Deus romano da guerra). Os Esportes de Combate, são entendidos como manifestações culturais modernas das práticas de lutas e artes marciais, orientadas por instituições desportivas.

Não existe um consenso no sentido da utilização e definição das nomenclaturas que referem-se as Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combates (L/AM/MEC), não iremos nos prender a esses debates conceituais, por acreditar que o mais relevante não é a utilização da nomenclatura mais adequada e sim a implantação desse conteúdo da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física Escolar (RUFINO; DARIDO, 2011).

As L/AM/MEC conquistam cada vez mais espaço na mídia, devido a ascensão e popularização das competições de Artes Marciais Mistas o MMA (do inglês: *mixed martial arts*). Os eventos promovidos por empresas privadas, geram bilhões

de dólares em faturamentos anuais, através de patrocinadores e com a venda de *pay-per-view*. Esses eventos são organizados com o intuito de oferecer ao público, espetáculos de entretenimento que não limitam-se a disputa entre dois atletas, e buscam promover um verdadeiro show, que vai desde a promoção da luta, a divulgação, as declarações dos atletas, o acompanhamento do treino, a pesagem e por fim a luta.

O Brasil possui fama mundial na exportação de atletas, no ano de 2012, no maior evento de MMA do mundo o UFC (Ultimate Fighting Championship) das sete categorias do evento, o Brasil possuía quatro campeões. Em Agosto de 2011, foi realizado o UFC Rio edição 134, a atração principal foi a luta entre do brasileiro Anderson Silva e o Japonês Yushin Okami. A luta segundo o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) rendeu a Rede TV, emissora que adquiriu os direitos de transmissão dessa luta, o terceiro lugar na média de audiência, liderando no momento da luta principal com treze pontos de audiência. Um índice muito maior que a média registrada de 1,5 durante as noites de sábado da emissora.

O MMA saiu dos guetos (lutas de rua) e agora ocupa espaço na grande mídia em horário nobre com seus atletas participando de programas de grande audiência que não possuem a temática específica sobre lutas, programas de esporte agora abordam o tema do MMA, existe um canal específico para lutas nos canais fechados brasileiros.

Com toda essa mídia o esporte conseqüentemente aumentou o número de praticantes consideravelmente. As academias de ginástica, por exemplo, ofertam entre suas modalidades as atividades de lutas, se adaptando a esse fenômeno.

Os campeões recebem pagamentos milionários para lutarem, chamando a atenção da população e tornando-se uma forma de ascensão social pelo esporte, como ocorre com o Futebol. Entendemos as Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate como Correia (2015), que afirma que essas práticas corporais transcendem a simples prática de atividade física ou esportiva e agora devem ser entendidas também como um fenômeno político e econômico, que possui inserção nas mais diversas instâncias da vida social.

Os resultados das competições, com ampla cobertura da mídia, acabam por despertar o interesse da população em geral, e o resultado se torna assunto de debate entre amigos nos mais diversos ambientes, como também na Escola. No ambiente Escolar as Lutas, são conteúdos específicos da Educação Física e cabe ao professor utilizar esse interesse dos alunos, para abordar a relevância social que as lutas apresentam e quais as vantagens e desvantagens que as mesmas podem acarretar na vida dos atletas.

Buscaremos nesse artigo refletir sobre as questões relativas a esse conteúdo na Educação Física Escolar. Tentando compreender de que forma ele é abordado nas instituições escolares, se os profissionais de Educação Física estão capacitados para abordar esses conteúdos e de que forma os abordam. Não pretendemos dar receitas infalíveis ou manuais de atuação do professor, mas temos o propósito de aprofundar o debate sobre esse tema que está em alta na sociedade e contribuir para o avanço na atuação do professor de Educação Física.

AS LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS DE COMBATE NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A Educação Física segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é componente curricular obrigatório integrada a proposta curricular da Escola. É responsável por ministrar os conteúdos relativos a cultura corporal, levando em conta as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992) os conteúdos referentes a cultura corporal deveriam ser o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança. As lutas estariam representadas no conteúdo relativo a Capoeira. Sempre abordando esses temas com intuito de proporcionar uma visão crítica da sociedade e um entendimento profundo do que são, de como foram construídos e como podem ser ressignificados por cada pessoa.

Segundo Ehrenberg (2014) a Educação Física deverá proporcionar uma reflexão pedagógica sobre as representações simbólicas das realidades vividas pelo homem. Logo a Educação Física é responsável pela compreensão da Cultura Corporal como uma produção histórica, social e política do homem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Educação Física deve ser compreendida como uma área de conhecimento da cultura corporal e na escola como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal. Buscando formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998).

Percebemos que a Educação Física no contexto da Educação Escolar, vem buscando se distanciar das práticas ligadas ao higienismo e ao militarismo, embasadas unicamente nos aspectos biológicos e eminentemente práticos, que reduziam significativamente o entendimento sobre o corpo e as práticas corporais.

Atualmente é quase unanimidade a utilização do termo cultura corporal, para designar as funções da Educação Física, e o entendimento que as práticas corporais são multidimensionais, logo não podemos reduzir seu entendimento a apenas um aspecto. Não podemos compreender o fenômeno do Futebol analisando-o apenas pelo aspecto técnico e tático, precisamos explorar sua história e seus significados nos diversos períodos históricos, analisar sua inserção no esporte espetáculo e verificar que importância ele adquire, seja para uma criança que deseja sua ascensão social através do esporte, ou o adulto que utiliza o futebol como lazer, ou um profissional que o realiza como o meio de sobreviver.

No entanto algumas práticas ainda insistem em reduzir o fenômeno da cultura corporal para apenas uma vivência dentre muitas possibilidades possíveis. Um exemplo claro desse fato é a predominância de conteúdos relacionados aos esportes em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal, como a dança e as lutas.

O coletivo de Autores, introduziu de forma estruturada o conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar, através da Capoeira. Posteriormente as abordagens pedagógicas da Educação Física e os PCNs ampliam a concepção dos conteúdos relativos a cultura corporal. Com isso, tais discussões ganham um aparato maior, pois as lutas fazem parte dos conteúdos relativos à cultura corporal e apresenta sua definição nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1998, p. 37).

Alguns desafios apresentam-se na abordagem desse conteúdo dentro do ambiente formal de educação, como por exemplo: a falta de domínio dos professores de Educação Física em relação a esse tema, a metodologia utilizada para repassar o conteúdo de L/AM/ MEC, a falta de materiais adequados nas Escolas, dentre outros problemas.

Ao verificarmos as matrizes curriculares de quatro cursos de Licenciatura da Cidade de Fortaleza, no ano de 2015, percebemos que a carga horária para formação dos profissionais de Educação Física é insuficiente para fundamentar a Práxis educativa dos profissionais. Em um dos cursos existiam duas disciplinas relacionadas ao tema, uma obrigatória e outra opcional. Nos outros três cursos verificados, apenas uma disciplina voltada a esse tema foi encontrada. Essa falta de importância que os cursos de Licenciatura destinam ao conteúdo de lutas, retratam a insegurança dos profissionais formados em atuarem com esse tema.

Mesmo quando existe a disciplina nos cursos de graduação muitas vezes o que é repassado para os futuros profissionais é uma vivência de L/AM/MEC restrita, pois limita-se a experimentação de algumas modalidades relacionadas a essa

área, como: Judô, Caratê e Capoeira. É evidente que a prática durante um semestre de alguma modalidade esportiva de Combate, não credencia ninguém para ministrar aulas sobre esse determinado conteúdo. No entanto se essas aulas fossem voltadas a experimentação e ao estudo desse fenômeno da cultura corporal na forma de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras com o objetivo de desenvolver valências gerais utilizadas nas modalidades de L/AM/MEC, auxiliaria muito mais os professores de Educação Física.

A metodologia utilizada é uma outra problemática que se apresenta quando os professores se propõem a ministrar aulas sobre esses conteúdos no ambiente escolar. Não pode-se restringir a vivência das L/AM/MEC, a modalidades específicas que o profissional geralmente é especializado. Não é porque domino o Judô, que devo ministrar aulas de Judô, durante o meu conteúdo de Lutas. O judô será apenas um componente dentro das diversas atividades que devo proporcionar aos alunos, como atividades de disputa de território, atividades de puxar, empurrar e tocar.

AS L/AM/MEC COMO PROPOSTA PARA A DIMINUIÇÃO NA EVASÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A Educação Física Escolar no ensino médio, adquire novas características de acordo com a modificação do entendimento de mundo do aluno, conseqüentemente a modificação dos seus interesses e objetivos. Existe, atualmente, uma exacerbada preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, com o ingresso na Universidade, com questões de aceitação e formação da personalidade, com a sexualidade, entre tantos outros temas que permeiam e transformam a vida dos adolescentes.

O professor de Educação Física encontra uma realidade desafiadora, pois deve perceber os novos interesses e adaptar seu planejamento, para que o processo de aprendizagem seja significativo, promovendo assim um maior envolvimento dos alunos pela vivência prática da disciplina.

Os principais problemas relacionados ao desinteresse de adolescentes do ensino médio pela Educação Física citados por, Botan (2012), Barbosa (2012), Melo (2013), Martinez (2014), Tenório e Silva (2015), são: a repetição de conteúdos esportivos, já vivenciados a exaustão durante o ensino fundamental e ainda são práticas presentes no ambiente escolar; a vivência de conteúdos voltados a aprendizagem de técnicas esportivas, ou a experimentação livre de modalidades esportivas durante as aulas; práticas que excluem alunos menos hábeis, e limitam a vivência da cultura corporal em apenas um aspecto de sua multiplicidade.

Essa prática recorrente nas aulas de Educação Física, são resquícios ainda presentes do tecnicismo, embasado em conteúdos relacionados ao desenvolvimento de técnicas esportivas para a revelação de talentos, tendência essa que foi presente no Brasil de acordo com Viana e Camargo (2013) tendo seu início nos anos 70, com o método desportivo generalizado, propagado pelo professor Augusto Listello, afirma que sua ascensão ocorreu durante a ditadura militar, que buscou utilizar o esporte como ferramenta alienante da população.

Mesmo após anos de sua aplicação, e com o surgimento de tendências pedagógicas críticas que utilizam como conteúdo a cultura corporal, o esportivismo ainda é bastante presente nas aulas de Educação Física, seja pela falta de capacitação adequada do profissional ou por ser essa área a zona de conforto do professor, que reproduz as aulas que teve como atleta.

O conteúdo de L/AM/MEC, contribuem para o aumento do interesse dos alunos pela aula de Educação Física, pois já vimos no início do texto, quanto espaço essa manifestação está ganhando na mídia, como ela sempre foi presente na história da humanidade e como hoje ela ganha o *status* de espetáculo através de mega eventos esportivos. Mas, é fundamental que os conteúdos sejam contextualizados e que promovam uma aprendizagem crítica e significativa nos alunos.

Através da Educação Física, podemos tentar compreender esse fenômeno da Cultura Corporal em todo sua multiplicidade, entendendo os diversos sentidos que sua prática pode adquirir, seja pela busca da vitória, do lazer ou da saúde. Entender como essas vivências foram construídas historicamente e qual o sentido de sua prática em cada período. Compreender como através de práticas muitas vezes consideradas violentas pela sociedade em geral, pode-se refletir e buscar uma cultura de paz e o resgate de valores humanos.

Dessa forma, acreditamos que as lutas, assim como a dança por si só não resolveriam o problema da falta de interesse de jovens, se fosse tratada da mesma forma que o esporte é, com a exclusão e a experimentação livre, utilizando a lutas com fim em si mesmas. Não propomos a simples troca de modalidades (esportes pelas L/AM/MEC), mais sim uma mudança na forma de se vivenciar a cultura corporal na escola. Também não propomos uma “reinvenção da roda”, ou algo parecido, só pretendemos que as propostas apresentadas por grandes autores das tendências pedagógicas sejam efetivadas no cotidiano escolar. Que a Cultura Corporal seja experimentada em sua plenitude, proporcionando conhecimento e aprendizagem de forma inovadora, criativa e atrativa, atendendo os anseios da nossa juventude por práticas que os levem a reflexão, ao protagonismo juvenil, a criticidade e emancipação.

A violência é um comportamento que promove tanto danos físicos, como também psicológicos, que invade a autonomia do outro por meio de excesso de força (ROLIM, 2015). São ações que cerceiam os direitos de liberdade e igualdade, e trazem danos nas mais diversas esferas do desenvolvimento para quem é a vítima dessa ação.

O Teórico Winnicott (1992) citado pela autora do livro “Violência: dos laços familiares aos bancos Escolares”, Rolim (2015), afirma que a agressividade é inerente ao ser humano, no entanto ela só se desenvolverá na personalidade da pessoa se houver necessidade para proporcionar o amadurecimento do indivíduo. Percebemos através dessa afirmação que o meio social em que a pessoa está inserida ganha um papel relevante no desenvolvimento ou não dessa agressividade.

Os alunos das escolas públicas brasileiras, em sua grande maioria são de origem das classes sociais de menor recurso financeiro da nossa sociedade. São afetados diretamente por problemas sociais como a vulnerabilidade dos direitos humanos, degradação cultural incentivada pela mídia e uso de drogas, racismo, má distribuição de renda, intolerância dentre outros fatores que acabam por gerar conflitos que incitam a violência (ROLIM, 2015). Não queremos aqui justificar casos de violência, mais tentar entendê-los para buscar soluções a condição de degradação e sofrimento que ocorre.

Segundo o mapa da violência 2014, ocorreram 36.337 homicídios no Brasil, 57% das vítimas eram jovens de 15 a 29 anos. Ocorreu um salto no número de homicídios entre os jovens nos últimos trinta anos, em 1980, a cada grupo de 100 homicídios vitimavam 19,6 jovens. Em 2012 esse número passou para 57,6 jovens. Dentro da classe dos jovens, identifica-se o grupo dos negros e pardos os que são mais vitimados em comparação

aos brancos. Foram 41.127 (quarenta e um mil e cento e vinte e sete) negros mortos, em 2012, e 14.928 (quatorze mil novecentos e vinte e oito) brancos.

Durante a década de 2002 a 2012, essa disparidade se elevou e houve uma diminuição no número de brancos assassinados, conforme dados do Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2013) em 2002 foram 19.846 (dezenove mil, oitocentos e quarenta e seis) e em 2012 uma redução para 14.928 (quatorze mil, novecentos e vinte e oito). Já as vítimas negras aumentaram de 29.656 (vinte e nove mil, seiscentos e cinquenta e seis) em 2012 para 41.127 (quarenta e um mil e cento e vinte e sete) em 2012.

Sabemos que a violência é um quadro generalizado, no entanto as maiores vítimas dessa violência, são homens, jovens e negros. Não podemos ignorar esse fato, temos que analisá-lo e buscar alternativas para a mudança desse quadro social.

Um aluno que possui o pai envolvido com alcoolismo que agride a mãe; o irmão mais velho que possui envolvimento com o tráfico, as músicas que escuta retratam a violência das comunidades; o que assiste na televisão são programas policiais em horário de almoço exibindo assassinatos e casos de agressão familiares e de vizinhos, os times de futebol que desenvolveram rivalidades que extrapolam o campo e as torcidas organizadas utilizando o esporte como pano de fundo para a promoção da violência, proporciona que o aluno, cresça em um ambiente propício para o desenvolvimento de atitudes agressivas, a escola não consegue por si só, resolver todos os problemas através da educação. Pelo contrário, essa violência é refletida na sala de aula, com problemas de indisciplina, vandalismo, agressões e *Bullying*.

Entendemos o *Bullying*, como atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, praticados por um indivíduo ou um grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo ou grupo, que não possuem a capacidade de se defender (ROLIM, 2015). Podemos classificar essa prática em *Bullying* direto, que ocorre com frequência maior com meninos e envolve agressões e ameaças física. O *Bullying* indireto, mais recorrente com mulheres e crianças e levam as vítimas ao isolamento social, através de comentários pejorativos sobre a vítima.

A Educação Física, mais especificamente os conteúdos de Lutas, podem auxiliar diretamente na redução dos números de violência dentro do ambiente escolar. Não percebemos a Educação Física como a resposta para a solução de todos os problemas educacionais e sociais, no entanto, se esse conteúdo for abordado aproveitando toda o arcabouço de possibilidades construídas historicamente, certamente será uma ferramenta eficiente para lidar com esse problema.

Muitas Artes Marciais tiveram embasamentos filosóficos que orientavam sua prática, no Japão, por exemplo, o Bushidô, que significa “caminho do guerreiro”, é um código de conduta dos antigos guerreiros samurais. Modalidades como o Caratê, o Judô e o Aikidô, possuem embasamentos filosóficos que podem ser utilizados como ferramenta fundamental, na elaboração de projetos pedagógicos, com o objetivo de promover a redução da agressividade e violência na escola.

Criado no Japão entre os anos de 1930 e 1960, por Morihei Ueshiba (1883-1969), o Aikidô de acordo Stevens (2004) os quatro princípios básicos são as quatro “gratidões”, a gratidão para com o Universo, pelo dom da vida. A gratidão para com os ancestrais, agradecendo pelos pais, professores, artistas

e outros. A gratidão para com o próximo, não podemos viver sem nos relacionar com os outros. E a gratidão para com as plantas, animais que sacrificam suas vidas por nós.

Outra modalidade de luta Japonesa o Judô, tem sua prática fundamentada em dois principais princípios, *Seiryoku Zenyo*, o princípio da máxima eficiência com o mínimo de esforço e o princípio da Prosperidade e Benefícios Mútuos *Jita Kyoie*, que fala sobre a importância da solidariedade humana para o melhor bem individual e universal. Criado por Jigoro Kano (1860-1938).

O Caratê, também possui contribuições, organizadas e estruturadas por Gichin Funakoshi (1888-1957), considerado o pai do Caratê moderno. Em seus princípios Funakoshi pregava que no Caratê não poderia existir atitudes ofensivas (*Karate ni sente nashi*). Esse princípio reafirmava o real objetivo do Caratê, que era a formação integral do cidadão e não o simples aperfeiçoamento de técnicas de combate.

Esses princípios filosóficos podem ser abordados em projetos pedagógicos que possuam o objetivo de promover uma cultura de paz no ambiente escolar. Não estamos nos referindo ao estudo simples e direto dos princípios, mas sim na vivência em todas as dimensões, sejam elas conceituais, atitudinais e procedimentais, através da utilização das L/AM/MEC.

Primeiramente na realização de planejamento para a utilização do conteúdo de L/AM/MEC, devemos diagnosticar o cenário da violência, para posteriormente traçar as estratégias para o enfrentamento dessa condição. Devemos identificar os fatores de risco para o aumento dos índices de violência, como a pobreza, a criminalidade, a existência ou não de serviços públicos de saúde, educação, esporte e lazer e para que o cenário se torne completo devemos conhecer também os personagens

principais: os alunos, identificando casos de violência na família, nos ambientes sociais que frequentam e na escola.

A partir do diagnóstico as metas de ação deverão ser estabelecidas, e a utilização das Aulas de Educação Física, com o conteúdo de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, como caminho para uma transformação social, utilizando assim, as aulas teóricas, aulas práticas, aulas de campo e filmes, que abordem essa temática. Lembrando sempre de proporcionar a reflexão após as atividades, para que não se percam no simples ativismo sem reflexão crítica das situações problemas que ocorrem. Esses conteúdos deverão ser ministrados dentro da perspectiva encontrada nos PCNs, na divisão dos blocos de conteúdos em Atitudinais, Conceituais e Procedimentais. Logicamente a avaliação das ações deve ser processual e contínua, para adaptar as intervenções propostas aos objetivos do projeto.

A dimensão conceitual em um plano de ensino voltado para a utilização das Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate, deve ser capaz de repassar para aos alunos, as características dessas atividades, os aspectos históricos do seu surgimento, os objetivos que sua prática possuía em cada sociedade e período histórico. Devemos compreender também de que forma essas práticas evoluíram e obtiveram novos sentidos, como são vivenciadas em nossa sociedade de consumo, como a violência é caracterizada, onde ela está presente e como ela influencia nossas vidas.

É importante levar os alunos a se apropriarem criticamente desses conceitos, para que sejam capazes de projetar os conhecimentos adquiridos e associá-los a sua vida cotidiana, identificar se existem casos de violência nas L/AM/MEC, nos esportes em geral, como futebol, futebol americano e outros,

identificar as práticas de violência em casa, na comunidade, na escola e em sala de aula.

Os conteúdos procedimentais devem ser capazes de promover a vivência de L/AM/MEC através da utilização de jogos, e não na experimentação de apenas uma ou duas modalidades específicas, esses jogos de combate podem ser classificados de acordo com Cartaxo (2011) em seis níveis.

- **Nível I - Jogos de força e de atenção:** Caracterizados por jogos de oposição. Os alunos se alternam no papel de atacante e defensor. Jogos em que o contato é próximo.
- **Nível - II Jogos de Conquista de Objetos:** Caracterizados pela utilização de implementos, logo a ação é destinada não para o colega e sim para a captura ou conquista do objeto. São atividades de média distância.
- **Nível - III - Jogos de Conquista de território:** Pode ser realizado com ou sem implementos, utilizando do próprio corpo em atividades de duplas ou grupos. Possui inúmeras possibilidades de vivência, e podem ser realizados em curta, média e longa distância.
- **Nível IV – Jogos para desequilibrar:** desenvolvidos através da oposição direta entre os alunos, sem a utilização de implementos e nem a limitação de territórios. Pode ser vivenciada em pé ou agachado.
- **Nível V – Jogos de Grande Estratégia:** São jogos de combate corpo a corpo, que envolvem atividades de resistir e livrar-se em curta e média distância.
- **Nível VI – A luta propriamente:** É a vivência de acordo com as regras estabelecidas das atividades de luta, onde ocorrem situações de ataque e defesa concomitantes.

Podemos também acrescentar mais um nível, que são **os Jogos de Luta com Implementos**. Definido como jogos de combate com a utilização de objetos. Representando a esgrima o kendo dentre outros. São atividades de longa distância com o intuito de tocar o colega.

Em relação aos conteúdos atitudinais, durante as aulas práticas, as intervenções do professor serão de grande importância, para levar o aluno a refletir sobre o respeito ao colega, pois sem o outro a prática das L/AM/MEC, não seria possível. Deve ser capaz de praticar a empatia, colocar-se no lugar do outro, refletir sobre todos os conflitos que possam aparecer e encontrar soluções por meio da não agressão, sendo fundamental ser solidário em repassar o conhecimento adquirido.

Essas são apenas algumas possibilidades, de atuação das L/AM/MEC em um projeto pedagógico com o intuito de reduzir os índices de violência, através da tomada de consciência, sobre a situação de violência que nós encontramos. Cada profissional deve acreditar que é capaz de fazer a diferença, seja ela qual for, na vida de seus educandos.

LUTAS E QUESTÕES DE GÊNERO

Entendemos que as lutas possibilitam a vivência e o desenvolvimento integral do aluno, que deve compreender todas as aplicações desse conteúdo da cultura corporal, compreendendo suas características, definições, seus aspectos técnicos, como também sua origem histórica, para ser capaz de compreender a evolução e ressignificar a prática desse conteúdo, para sua vida.

A luta não é um conteúdo com o fim em si mesmo, ela também deve ser utilizada na abordagem dos temas transver-

sais, já que está diretamente ligada às questões pertinentes ao gênero. Tal termo relaciona-se com masculino e feminino e é entendido como algo socialmente e culturalmente construído. Quem nunca ouviu frases como estas: “as meninas devem praticar balé e meninos as lutas”; “Os meninos não choram, são fortes e brutos”; “as meninas são frágeis, sensíveis e amorosa”. São frases que viraram ditos populares e estão regadas de preconceitos, foram sendo transferidas de uma geração para outra.

Argumentos como esses que serviam de justificativa para a separação de turmas, nas aulas de Educação Física por sexo e para a diferenciação das experiências corporais oferecidas para meninos e meninas. Sobre esse assunto, Darido (2012, p. 151) ressalta que:

Com isso, cria-se os estereótipos sexuais, que interferem na educação de crianças e adolescentes. Existem dois tipos de educação: a masculinizante, que ressalta o “machismo” e a feminilizante, que valoriza aspectos emocionais.

As mulheres possuem um longo histórico de restrições e proibições de práticas relacionadas ao corpo, segundo Altmann (2015), na primeira edição do Jogos Olímpicos da era moderna em 1896, Barão de Cobertin, não permitiu a participação das mulheres como competidoras. Ele sustentava a proibição em argumentos que afirmavam a fragilidade feminina, e o esporte poderia machucá-las, masculinizá-las ou afetar sua fertilidade. Em 1965, foi proibido a prática de qualquer tipo de luta e outras modalidades esportivas como o futebol o rugby e o polo aquático, durante o ano de 1965, período da ditadura militar (CASTELLANI FILHO, 1988). Com as lutas sociais as mulheres conquistaram seu espaço: na prática esportiva em casa e na sociedade; conquistaram o domínio do próprio corpo, mas

ainda existe muito a ser modificado para uma sociedade igualitária, no entanto os avanços são inegáveis.

As Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, devem ser desmistificadas, não podemos atrelar a elas o rótulo de violentas, pelo contrário elas são atividades importantíssimas no desenvolvimento da humanidade, também não devemos reforçar o estereótipo do sexo frágil. É preciso que todos compreendam essas atividades, que o fato de uma menina gostar de lutas ou futebol, e um menino gostar de dança, não define sua orientação sexual.

As L/AM/MEC, devem ser tratadas de forma a incluir e proporcionar a participação de todos, e não privilegiar os mais habilidosos. Devemos apreciar e explorar esse conteúdo em toda sua multiplicidade, nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Utilizando como metodologia os jogos de combate, pode-se trabalhar as diversas valências físicas, desenvolver aspectos sociais e cognitivos. Durante uma atividade de empurrar e puxar o aluno com maior força física poderá se sair melhor, no entanto em outra atividade de capturar objetos o aluno mais ágil e rápido poderá se sair melhor. O mais importante não é sair vencedor da atividade e sim, que todos possam participar, se divertir e desenvolver-se integralmente, juntamente com o colega independente de gênero, raça, condição social ou religião.

Como percebemos esse conteúdo ainda deve ser bastante pesquisado, e suas possibilidades de atuação na área de Educação Física devem ser ampliadas, para que o desenvolvimento dos alunos ocorra de forma integral. Não segregando nem excluindo conteúdos da cultura corporal do movimento, como a dança, as lutas e a ginástica, por falta de conhecimento ao preparo dos profissionais de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate, possuem uma multiplicidade que deve ser explorada pela Educação Física. A escola deve dar mais atenção a esse tema tão em alta na mídia, com uma formação que proporcione subsídios para que o futuro professor possa atuar com segurança e propriedade no ensino desses conteúdos.

Podemos atuar com esses conteúdos na melhoria dos níveis de participação nas aulas de Educação Física do ensino da educação infantil, fundamental e médio, através de vivências significativas, contextualizadas e inovadoras, evitando as influências do esportivismo e tecnicismo, evitando a saturação de conteúdos como o esporte que é ministrado desde os anos iniciais.

Temas sociais relevantes também podem e devem ser abordados relacionados com as L/AM/MEC, como a violência e relações de gênero no ambiente escolar. Podemos utilizar como fundamento de um projeto de ensino de lutas, com o objetivo de repassar valores de uma cultura de paz através da manifestação dessa expressão da cultura corporal, utilizando embasamentos filosóficos de modalidades como o Aikidô, Caratê e Judô.

Devemos também, refletir sobre questões que surgem no ambiente escolar e que são demandas sociais latentes como: as questões que envolvem o gênero; os avanços sociais que as mulheres obtiveram nas últimas décadas, como o domínio do próprio corpo. As meninas possuem o direito de vivenciarem os elementos da cultura corporal na sua plenitude, não podemos reforçar estigmas de sexo frágil ou que meninas que praticam atividades diferentes das tradicionalmente femininas, como dança, ginástica e vôlei, são inferiores ou não capazes de ter

uma *performance* igual ou melhor que dos meninos. Devemos combater essa visão preconceituosa e excludente, dando oportunidade a todos independente de raça, gênero, classe social ou condição física. Todos tem o direito de viver experiências motrizes em suas diferentes manifestações da cultura corporal. Se movimento logo existo. Mas eu existo porque vivo e essa vida não se faz sem corpo. Não devemos esquecer que o homem é o único animal que pode construir cultura, e nossa cultura corporal é um resultado das influências dessas diferentes culturas. Respeitar as culturas é respeitar o movimento e o nosso corpo.

REVISÃO DO CAPÍTULO

As L/AM/MEC conquistam cada vez mais espaço na mídia, devido a ascensão e popularização das competições de Artes Marciais Mistas o MMA. Com toda essa mídia o esporte consequentemente aumentou o número de praticantes consideravelmente. O presente tentou verificar como esse conteúdo da Cultura Corporal é tratado na escola e como podemos discutir algumas possibilidades de utilização diferenciada desses conteúdos. A Educação Física no contexto da Educação Escolar, vem buscando se distanciar das práticas ligadas ao esporte. Tentando superar estigmas relacionados a exclusão e a seleção dos mais aptos por meio do esporte. Assim, propomos a utilização do conteúdo de L/AM/MEC para auxiliar nesse processo.

Para que esse conteúdo seja vivenciado em sua plenitude, necessitamos que a formação dos professores de Educação Física, levem em conta os interesses dos alunos, carga horária das disciplinas relacionadas a esse tema, que é insuficiente se comparado a sua relevância e a forma com que elas são ministradas, pois não demonstram toda sua multiplicidade no ato educativo. No entanto, propomos, a utilização de Jogos de

Combate (*Métodos Ludiformes*), como metodologia pode trazer novas possibilidades e uma vivência mais envolvente, lúdica e prazerosa, provocando assim, a utilização desse conteúdo em toda sua multiplicidade, proporcionando ao aluno condições para avaliar e ressignificar essas vivências.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Caracterize Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate?
2. Com as L/AM/MEC ganharam tanto espaço na mídia nos últimos anos?
3. Como os cursos de Licenciatura prepara os futuros professores de Educação Física para lidarem com esse tema?
4. Quais os principais fatores de desmotivação e evasão nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio?
5. Como as L/AM/MEC podem contribuir para a redução dos indicativos de violência na Escola?
6. Comente as relações entre Gênero e Lutas.
7. Cite possíveis conteúdos relacionados a Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, nas três dimensões (atitudinais, procedimentais e conceituais).

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das lutas na Educação Física escolar**. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2014.

CARTAXO, C. A. **Jogos de combate: atividades recreativas e psicomotoras: teoria e prática**. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FRANCHINI, E.; VECCHIO, F. B. D. **Ensino de lutas: reflexões e propostas de programas**. São Paulo: Scortecci, 2012.

KANO, J. **Energia Mental e Física: escritos do fundador do judô**. São Paulo: Pensamento, 2008.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O Ensino das Lutas na Escola: Possibilidades para a Educação Física**. Penso Editora, 2015.

STEVENS, J. **Três mestres do BUDO: Kano (Judô), Funakoshi (karatê), Ueshiba (Aikidô)**. 11. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix; 2007.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, B. B. **Fatores que levam o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física no ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma 2012.

BOTAN, T. **O desinteresse dos alunos do ensino médio pelas aulas de educação física: motivos que levam a não praticar as aulas**. 2012. 55 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Barretos-SP, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental, Educação Física Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

CARNEIRO, K. T.; VIANA, H. B.; CAMARGO, R. L. A relação histórica sobre as diferentes tendências pedagógicas da educação física escolar: uma análise sobre a perspectiva do concurso público federal do IFESP. **Educação Física em Revista – EFR**. 2013, v. 7, n. 2, p. 18-32.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.

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

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, p. 337-344, 2015.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n.1, p. 01-09, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física e Temas Transversais na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pró-Posições**, v. 25, p. 181-198, 2014.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **O Brasil mostra força nos ringues e nas redes sociais**. Disponível em: <<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/ufc-rio-brasil-mostra-forca-no-ringue-e-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

MARTINEZ, R. V. **O Desinteresse dos Alunos do Ensino Médio nas Aulas de Educação Física**. Monografia de graduação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2014.

MELO, R. F. **A evasão escolar nas aulas de educação física no ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Brasília, 2013.

ROLIM, M. J. E. **Violência: dos laços familiares aos bancos Escolas**. Recife: Libertas, 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate: uma questão de terminologia. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 16, p. 1-1, 2011.

STEVENS, J. **A Filosofia do Aikidô**. São Paulo: Cultrix, 2004.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Salusvita, Bauru**, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. Instituto Sangari; Rio de Janeiro: Cebela-flacso, 2013.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS: TECENDO A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Adenildo Vieira de Souza

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

O ministério do Esporte, por meio da sua Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social - SNEELIS - têm compromisso com a política de esporte e lazer voltado à garantia dos direitos de todos brasileiros. E por isso vem atuando de forma crescente para a implantação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, com a implantação de um Piloto de Infraestrutura esportiva e de lazer em comunidade indígena, a criação da Coordenação Geral de Políticas Esportivas Indígenas. (FERREIRA & VINHA, 2015, p. 9)

A Educação Física tem uma relação muito forte com o jogo. Este é um instrumento pedagógico que orienta todas as práticas pedagógicas da Educação Física. Através do jogo trabalha-se elementos fundamentais para a convivência cidadã, como a socialização, cooperação, respeito, ética e qualidade de vida. Apesar disto, quando nos referimos aos povos indígenas em qualquer contexto, ainda percebemos a intolerância para com os mesmos, o desrespeito, a invisibilidade, a naturalização, os desconhecimentos de suas culturas marcam muitos diálogos.

Com vistas a amenizar isto, a Educação Física pode estabelecer um diálogo intercultural através de sua prática, fortalecendo o conhecimento e o respeito para com o próximo. Diante disto, como fomentar um trabalho numa perspectiva intercultural nas aulas de Educação Física para minimizar preconceitos, estereótipos em relação aos povos indígenas por meio de subsídios da cultura corporal de movimento?

O jogo é tido como elemento educacional, e podemos utilizá-lo como ferramenta pedagógica para trabalhar junto aos alunos, conceitos, deveres e a diferença pois, “educar é abrir possibilidades, oportunidades e as diferenças podem ser colocadas como contributos, inclusive para que as pessoas conheçam realidades diferentes de suas realidades”, Centro Difusor de Cultura - CEDIC, (s.d). Estas diferenças podem ser tomadas como plano de fundo das manifestações da cultura indígena que integram nas suas culturas elementos como os grafismos, os ritos de passagem, os jogos e brincadeiras, as festas, os laços de sociabilidade, dentre outros. Para que alcancemos as possibilidades de uma intervenção por meio da pluralidade no âmbito escolar, é importante que mediemos na ótica na interculturalidade que para Candau (2003, p. 19), configura-se:

Como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões. Favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que

pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Vimos que a interculturalidade pode ser uma ferramenta pedagógica que proporciona medidas com vistas ao reconhecimento da cultura, da diversidade, de manter relações que aproximem grupos de outras culturas. E esta pode ser uma estratégia que possibilite o reconhecimento e o respeito dos povos indígenas no ambiente escolar e não escolar. Para Levi-Strauss (1989, p. 331) *apud* Ribeiro (2004, p. 428) “a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudemos chegar a conhecer”. Instigando os alunos a conhecerem todo o processo sócio Histórico das culturas indígenas é algo que os sensibilizarão e consequentemente permeará no processo de ensino e aprendizagem no que tange a interdisciplinaridade e principalmente, a formação integral do aluno.

Os jogos e brinquedos tradicionais são elementos presentes na cultura, no que diz respeito aos aspetos socioculturais de uma população ou comunidade, integrando-as em momentos festivos e aprimorando no desenvolvimento de habilidades para a prática de atividades cotidiana. Para (LABURTHE-TOLRA; PIERRE WARNIER, 2010) o jogo é uma manifestação cultural próxima da religião e é importante no equilíbrio da sociedade.

Lembrando que as sociedades indígenas detêm de muitos rituais de passagens, mitos e eventos fúnebres que há alguma manifestação em forma de jogo envolvida. Todas as culturas indígenas detêm de jogos e brincadeiras, em trabalho realizado por Herrero et al. (2010) entre os Indígenas *Kalapalo* do Xingu, resinificaram muitas práticas, jogos e brincadeiras que não eram praticados mais na aldeia, um trabalho com vistas a sensibilizar os próprios indígenas e os não indígenas. Os autores do livro, argumentam que:

Se observar a totalidade destes jogos e brincadeiras, o estudante interessado poderá aprender muito sobre a vida social *kalapalo*, partindo de como os indivíduos se desenvolvem dentro de seus papéis sociais, aprendendo quem são e que podem se transformar. A partir daí, também é possível pensar em como povos que pertencem a diferentes famílias, vivendo em casas diferentes ou mesmo comunidades diferentes podem se unir em formas singulares de interação, nesses tipos de performances. (HERRERO et al., 2010, p. 53)

Os jogos e brincadeiras são fortes ferramentas de integração entre os povos indígenas. Estes vivenciados juntos aos mitos e rituais das comunidades, tendo significados que apenas eles sabem. Por fazerem parte do cotidiano destas populações. Corroborando, Huizinga (2007, p. 11) diz que “Todo Jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador”. Quem jogou e brincou compreende muito bem o que o autor fala. O jogo é uma ferramenta cativante para ser utilizado na escola, por este motivo devemos tecer os jogos juntos aos conteúdos de forma interdisciplinar, até mesmo tomá-lo como

delineador das disciplinas escolares. Neste ponto de vista, explorar a cultura lúdica de povos indígenas do Brasil e de outros lugares do Mundo contribui de forma significativa como espelho para transformação de opiniões e desnaturalizar as formas de preconceitos presente na sociedade. Diante disto, Tassinari (2004, p. 445) nos diz que:

Trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. Mais ainda, um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito a diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural.

A cultura indígena precisa ser ressignificada na escola. Como educadores, devemos mostrar que a cultura brasileira carrega fortes elementos na sua construção, graças aos povos indígenas, como africanos e europeus. As culturas indígenas detêm de elementos preciosos como o respeito, tanto com o próximo como para com a natureza, a integração entre comunidades, as amizades, os eventos festivos dentre outros. Tudo isto, carrega algo que pode ser vivenciado na escola favorecendo e fortalecendo, a tão esperada formação do cidadão crítico e dotado de princípios éticos e morais que a sociedade espera e necessita.

O artigo apresentado foi um estudo bibliográfico, pois utilizou-se de diferentes fontes como: livros, revistas, artigos, jornais e etc., Souza e Souza (2011). Severino (2007) também

corroborar, afirmando que ela se realiza através de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dentre outros. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Podemos citar o belíssimo trabalho já realizado por Kogch-Grumberg que percorreu durante dois anos a região amazônica, especificamente, o rio Negro e seus afluentes Içana, Caiarý-Uaupés, Curicuriarý e finalizando a jornada pelo Apaporis e Yapurá. A jornada começou em 1903 e perdurou até 1905. O autor descreveu com base em sua caminhada um rico material linguístico contendo: ritos, brincadeiras e modos de vida. Em cada lugar que passou destacou com riqueza cada peculiaridade. Abordamos aqui alguns jogos e brincadeiras, dentre os quais, o pião e a perna de pau. Kogch-Grumberg (2005, p. 145) ao percorrer no Rio *aiarý* entre as crianças *Siusí*:

Observei aqui várias brincadeiras de meninos, que já tinha visto em Cururú-cuará. Os meninos corriam sobre as andas. Duas peças de madeira oca de ambaúva, da metade para cima estavam rachadas, afastando-lhes uma banda, em com faixas eram amarradas às pernas. Assim eles, orgulhosamente, davam suas passadas para lá e para cá.

No decorrer da viagem, o autor supracitado descreveu o jogo do pião. Ele observou dois tipos de pião, o simples e o assobiador no Rio *Airý*, entre o povo *Siusí*. Kogch-Grumberg (2005, p. 146) descreve como eram feitos e como se brincava com os piões:

O primeiro era feito de uma rodela feita de cera preta de abelha ou de barro cozido em cujo centro estava enfiado um pauzinho. Com duas mãos atritando o seu eixo, faziam girar o pião e costumavam soltá-los dois ou três para dentro de um balaio, onde os piões dançavam, girando animadamente e chocando-se entre si, até que se derrubavam, causando alegria aos meninos. No pião assobiador, a rodela era substituída pelo coquinho oco do tucumã, em cujo lado estava perfurado um buraco, para produzir o som. Para soltá-lo, o menino enfiava no polegar da mão esquerda um anel feito de corda de fibras de tucum por onde enfiava a corda e que enrolava regularmente, a partir de baixo, no pé do pião, e puxava a outra ponta da corda, de repente, com a mão direita.

As contribuições de diversos autores nos subsidiam e ajudam nas reflexões de temas referentes a Educação Física escolar, pluralidade cultural, a interculturalidade, cultura lúdica, jogos tradicionais, documentos da área da Educação Física, especificamente, temas transversais e Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e temáticas referentes à cultura corporal indígena Brasileira e Amazônica.

A VISIBILIDADE DO INDÍGENA NA ESCOLA

A cultura indígena é rica no que se refere aos aspectos socioculturais, cada etnia detém de uma determinada característica que acaba a tornando diferente de outra. Todos não têm o mesmo Designe de flecha, de pintura corporal e canoa, cada uma com sua própria maneira de construir ferramentas de enfeitar-se com adereços que lhes configuram. Apesar desta

riqueza, ao analisarmos a visibilidade aos olhos de alunos no contexto escolar e até mesmo na mídia, vemos a divulgação homogênea, ou seja, todos são iguais culturalmente, é certo que, todos tem os mesmos direitos e deveres, mas, há algo que a torna aquela determinada etnia.

Ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas, as questões das sociedades indígenas, frequentemente ignoradas dos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, tem atingido uma parcela muito reduzida da sociedade, Grupioni (1992, p. 13) *apud* Grupioni (2004, p. 482).

A realidade supracitada ainda prevalece nos dias de hoje, temos poucos materiais sobre as culturas indígenas com uma linguagem acessível aos estudantes do ensino básico. A mídia quando relata algo sobre eles, apenas mostram como grupos que brigam por terras e sofredores pelo não atendimento das políticas públicas, claro que isto é uma realidade vigente, mas, todos tem valores a serem mostrados e tomados como exemplos na sociedade capitalista. Além do mais “(...) há poucos canais e espaços para a expressão diretamente indígena no cenário cultural e político dos pais”, Ricardo, (2004, p. 29). Esta falta de material e de reconhecimento, acaba causando “

a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação”, Tassinari (2004, p. 483). A autora ainda fala que a falta do reconhecimento das sociedades indígenas gera uma compreensão dada pelo preconceito e discriminação destes povos, Tassinari, (2004).

Existem vários equívocos na sociedade e consequentemente dentro do sistema educacional escolar brasileiro a respeito da cultura indígena. Se prestarmos bem atenção, tais equívocos são os pontos chaves das diversas formas de preconceitos. Podemos percebê-los no trabalho realizado por meio de pesquisa com alunos de escolas Estaduais do Mato Grosso do Sul, detectaram nas falas destes vários equívocos, onde Vieira, Urquiza e Nascimento (2010, p. 95) apontam:

Os índios é uma cultura que vive só nas matas que não tem comida, não tem forno para fazer as coisas. Eles pintam a cara, vivem em tribo, dançam todos os dias, não conhecem muitas coisas, caçam onças e etc. Se vestem com penas, se enfeitam com dentes, peles de animais. Eles fazem algum ritual todo dia e moram na casa de palha. (aluno do 6º ano, 11 anos – Material coletado no ano de 2005).

Nos discursos supracitados, percebemos pontos de vistas dotados de uma imagem homogênea, e indiferente dotada de censo comum, culpa de uma política pública falha do sistema educacional, diante disto, Fleuri (2003) *apud* Vieira, Urquiza e Nascimento (2010, p. 101-102) afirmam que:

Analisando os fatores que contribuem para o ocultamento da identidade indígena na escola e até mesmo na sociedade, pensamos que seria necessária uma problematização para a construção de uma prática escolar a partir do viés da interculturalidade, onde os espaços escolares passariam a compor lugares de encontro e discussão da diferença, onde as questões culturais não seriam mais ignoradas pelos estudantes. Para fazer acontecer o avanço no diálogo com outros grupos culturais, a escola necessita de certa urgência por parte dos cursos de formação de professores, a elaboração de novas estratégias e determinadas concepções para compreender, dialogar e enfrentar as questões de identidade e pluralidade cultural.

A escola, ambiente formadora de opiniões, apesar das dificuldades, ainda é tida como um dos locais responsáveis pela formação integral do educando. Para fortalecer este comprometimento, documentos, livros, apostilas e vídeos procuram mediar práticas pedagógicas que venham ao encontro das realidades na qual vivemos, tentando amenizar o desrespeito, a intolerância, o preconceito, a violência, a desigualdade social, dentre outros. Diante disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais entram como uma proposta didática aliada para atuarmos tais problemas, tendo como intermediários os temas transversais e as propostas de disciplinas específicas, mas que não se findam apenas nelas. Iremos nos ater ao tema Pluralidade cultural, não que os outros não sejam importantes, até se articulam, mas, este detém de elementos básicos para nos subsidiarmos na relação entre práticas corporais indígenas e a escola. Para Brasil (1998, p. 137):

O tema pluralidade cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiça e manifestação de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar – e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas.

Tal tema nos dá possibilidade de adentrar na formação cultural brasileira, explorando as mais variadas expressões culturais de comunidades que configuram este país. Juntamente com o tema Pluralidade cultural, temos a Lei 11.645/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Esta lei também adentra como ótima medidora para as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar, dado a importância de se explorar tais temáticas como conteúdo. O tema pluralidade cultural, e a lei 11.645/2008 podem e devem ser trabalhados em consonância com a Educação Física que não se configura apenas em esportes, mas, preocupa-se com uma formação proporcionado integral vivenciada através da cultura corporal de movimento. Para Brasil (1997, p. 24):

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

Com vistas ao que se propõe a Educação Física, devemos relacioná-la com práticas socioculturais, buscando desenvolver atitudes, valores, respeito e esperança em qualquer ambiente educacional. Tais práticas ao serem vivenciadas no ambiente pedagógico com alunos de escolas públicas ou privadas vêm fortalecer o que propõe o tema pluralidade cultural, dentre os objetivos, está a valorização das diversas culturas que constituem o Brasil bem como conhecer a contribuição na formação da identidade Brasileira, Brasil (1998).

EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS

Segundo Almeida (2014) interculturalidade é a relação que se estabelece intencionalmente entre diferentes culturas, que procura o diálogo e o encontro recíproco a partir do reconhecimento mútuo dos valores e formas de vida de cada cultura. Binômio igualdade /diferença: Devemos avaliar as diferenças; E enfatizar nas semelhanças. Para que isso aconteça devemos:

- 1) Reforçar e enriquecer as identidades de cada cultura de for-

ma criativa e solidária, sem fundir as identidades das culturas em uma identidade única. 2) Estabelecer relações enriquecedoras e de convivência entre pessoas de diferentes grupos étnicos, religiosos, sociais, linguísticos, nacionais, geracionais, de gênero, tendência sexual, etc. 3) Implica em configurar um espaço comum de encontros sem renunciar à individualidade de cada um dos grupos e rejeitando a integração que suponha perda da identificação da própria cultura.

O mesmo autor coloca que quando interpretamos educação intercultural como um processo que se vai construindo no dia a dia através do respeito mútuo, da vontade de diálogo e negociação, da igualdade de oportunidades e direitos e da luta contra toda classe de exclusão (antítese da convivência). Para nós a educação intercultural implica: a) Partir de um conceito dinâmico de cultura; b) Superar os enfoques (etnocêntricos) a partir da aproximação crítica das culturas; c) Interpretar a diversidade cultural no processo educativo como um elemento enriquecedor; d) Equilibrar ou desmistificar entre o que se ensina na escola e o que se aprende em casa; e) Potencializar estratégias orientadas na construção e expressão da própria identidade de cada aluno/a no marco da diversidade; f) Conseguir o máximo nível de igualdade de oportunidades para todos. (ALMEIDA, 2014)

Para Almeida,

A educação intercultural requer um enfoque global (Inter + trans) e propostas educativas em projetos de caráter social. Estamos em um momento para o aprofundamento e intercâmbio do entender lúdico, da reflexão e da práxis lúdica. Prática lúdica é uma necessidade e possibilidade antropológica, em uma sociedade cada vez mais multicultural, a qual gera novas

realidades e situações a partir das culturas de origem de nossas crianças e jovens que vivem nos mais diferentes lugares. Queremos discutir a dimensão lúdica desde uma óptica intercultural (2014, p. 63).

Queremos focar nosso olhar sobre a educação intercultural e o lúdico, neste sentido, sabemos que existe dois conceitos relevantes sobre cultura: 1) É manifestação, à forma de interpretar, entender o mundo e a vida. São respostas, e como tais são igualmente respeitáveis. 2) A cultura é algo vivo, dinâmico, como a vida diária. Uma cultura que não transforma ou modifica, fechada em si mesma, fica estagnada e parada. Sendo assim, o processo migratório (ir de um lado a outro), faz parte da vida.

Os animais e a espécie humana sempre migraram (fomos nômades antes que sedentários) por razões básicas de sobrevivência: Catástrofes naturais; Buscando alimentação; Melhor qualidade de vida; Trabalho; Estudos; Lazer; Fugindo de nossos: inimigos, guerras, enfrentamentos, conflitos, etc. Os imigrantes de todo o mundo não só foram nossos avôs quando iam buscar trabalho, mas fomos ou somos todos em um momento dado. Hoje mais que antes pela chamada *mundialização* ou *globalização* e pelas facilidades dos meios de comunicação. Para entender que todos nós, de uma forma ou de outra, estamos neste processo do ontem, do hoje e do amanhã. Não devemos ter uma visão reducionista das migrações. Todos no presente e o futuro estamos expostos tanto a catástrofes naturais como a ofertas de multinacionais que nos obriga a migrar, ou para salvar a vida ou para buscar outra melhor (ALMEIDA, 2014, p. 64).

Segundo Marin e Stein (2015) o Brasil sempre foi uma terra da etnia indígena autóctones brasileira, somos um país que acolheu povos de diferentes origens. Hoje temos os filhos dos que foram nossos antepassados, onde cada um se identifica de sua forma e de seu jeito, procura sua identidade dentro da pluralidade brasileira. Para Almeida (2014, p. 64-65),

isso já basta, para justificar a necessidade de uma educação intercultural e urgente. Coloquemos agora alguns princípios básicos: 1) A educação intercultural é uma forma de colocar a educação que supõe a reciprocidade e o diálogo entre culturas, a partir do reconhecimento, valorização e solidariedade. A educação intercultural é necessária para toda a população, se queremos impulsionar relações interculturais e interétnicas positivas devemos: 1) Desejar uma interação das pessoas procedentes dos processos migratórios (de outras origens) com as sociedades de acolhimento (que recebe); 2) Ter uma mudança de atitude para erradicar a xenofobia e a intolerância; 3) Mudança que é difícil porque estas atitudes se modelaram ao longo da história alimentados por preconceitos, exclusão e guerras (políticas, religiosas, étnicas, poder, etc.).

Na educação intercultural se produz um enriquecimento sistemático de cada sujeito a partir da: a) Compreensão e o respeito pelo que é diferente; b) Superação dos medos do desconhecido; c) Revitalização do próprio, exercitando pontos de vista diferentes; d) Reflexão sobre o essencial, o indispensável e o accidental (supérfluo), entre os seres humanos com um pensamento complexo baseado na incerteza. A educação intercultural esta vinculada e integrada aos princípios que orientam

à educação antirracista, a carta da terra e os direitos humanos. Estes elementos educativos colocam que os diferentes grupos que convivem nas sociedades atuais consigam interdependência a partir de quatro fatores: 1) A valorização de similaridades e diferenças; 2) Solidariedade do intercâmbio; 3) Não aceita o predomínio das culturas majoritárias; e, 4) Elimina o etnocentrismo cultural e legitima a presença de outras culturas (ALMEIDA, 2014).

Para Almeida (2014, p. 65-66) a finalidade da educação intercultural na Educação Física,

é, por um lado, habituar às pessoas a olhar com uma óptica diferente, para compreender como pensam e sentem os demais voltando depois a si mesmo, muito mais conscientizado de suas próprias raízes culturais. E, por outro lado, ajudar na cidadania permitindo o acesso ao universo do outro (história, maneira de pensar, símbolos, valores, etc.) para voltar ao próprio enriquecido pela mudança. Os objetivos básicos da educação intercultural nas aulas de educação física são: 1) Fomentar a compreensão e o respeito entre os indivíduos, povos e culturas com a finalidade de mudar o etnocentrismo por atitudes de encontro, diálogo e colaboração. 2) Facilitar os meios para que os indivíduos que vêm de outras culturas possam encontrar sua identidade cultural. 3) Assumir como um princípio básico e educativo o respeito aos direitos humanos e uma consciência social, justa e solidária ante as desigualdades.

Temos que criar um currículo de Educação Física na escola que atenda a diversidade cultural que desenvolva:

1) Atitudes de respeito e cooperação para os sujeitos com formas culturais diferentes; 2) Espírito crítico ante de qualquer ação que vulnere este princípio; 3) Planejamentos interdisciplinares; 4) Métodos cooperativos de aprendizagens. Nas instituições educativas em seus espaços e tempos de brincar devidamente dinamizados e orientados por educadores lúdicos podem facilitar que as crianças: *vivam, comuniquem, conheçam, compreendam, empatia, intercambiam costumes e tradições, aumentem sua autoestima, dialoguem e fomentem as relações sociais positivas*. Os espaços para brincar e de aventura na escola e na comunidade devem possibilitar ou permitir: Simular situações passadas, presentes e futuras; Recrear, imaginar situações presentes e futuras; Apresentar costumes e tradições de diferentes culturas; Interagir em grupo; Viver positivamente as diferenças culturais, sexuais, étnicas, religiosas, geracionais, etc.; Dialogar, refletir, relativizar, avaliar, etc (ALMEIDA, 2014, p. 66).

Devemos inserir nas escolas e em toda sociedade ambientes lúdicos de aventura, espaços estruturados para brincar e nestes espaços poderíamos ter diferentes intervenções e manifestações interculturais lúdicas e educativas. Além disso, incluir nos conteúdos lúdicos educativos ou espontâneas propostas como: jogos, brinquedos, músicas, ritmos, canções, imagens, pinturas, fotos, filmes, poesias, contos, lendas de nossa própria cultura e das culturas minoritárias. Promover nos espaços para brincar atividades de valorização crítica sobre: jogos e brinquedos, imagens e filmes (cinema formativo ou educativo), livros, contos e outros materiais, informações e programas dos meios de comunicação. Podemos também, planejar e dinamizar debates, ofi-

cinas, jogos de simulação para conhecer e avaliar progressivamente: 1) Aspectos sociais e culturais, históricos, demográficos, políticas econômicas dos países de origem e do país de acolhimento. Estilos de vida, festas, vestidos, o dia a dia, as notícias e feitos relevantes, consultando páginas site, imprensa, televisão, emissões de rádio, etc. 2) O fenômeno migratório, seus movimentos, história, situação atual, futuro, conflitos e vantagens em nível particular e social. 3) Implicando a toda a população no conhecimento e respeito a outros grupos diferentes.

Estimular nas instituições para que utilizem, desfrutem e participem dos meios de comunicação locais assim como nas festas e tradições da cidadania. Com o esforço continuado da escola e da família, podemos fortalecer e colaborar na educação intercultural com: Utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras mais cooperativa, étnicos e inclusivos; Fomentar a solidariedade, a tolerância e o intercâmbio entre iguais; Atuar com toda a população, não só os excluídos ou diferentes; Superação o multiculturalismo ou a mera coexistência; O diálogo entre as diversas culturas; A criação de projetos como: um espaço estruturado para brincar, para a compreensão e para uma educação intercultural; Criação do Museu de jogos e brinquedos do mundo: com propostas para uma educação intercultural.

Corrêa (2010) descreve um projeto de educação intercultural realizado em uma escola pública de São Carlos intitulado “brincando e aprendendo com o povo *kalapalo*”. Surgiu a partir da percepção da autora, a respeito da visão dos alunos após estes assistirem o vídeo, “índios do Brasil”, ao indagar os alunos sobre o que acharam do vídeo, se expressaram de forma pejorativa com comentários negativos com conceitos limitados e estereotipados. A autora propôs visitas ao SESC de São Carlos-SP onde acontecia a exposição “Jogos e Brincadeiras do

Povo *Kalapalo*”, e também vivenciou seis brincadeiras das 25 que faziam parte da exposição, entre vivências e discussões com os alunos, após o término do seu projeto, a autora afirma que as crianças conheceram outras formas de expressão da cultura indígena, conheceram o cotidiano desta etnia, e principalmente se expressaram de maneira mais respeitosa e menos preconceituosa a respeito da cultura *Kalapalo* e outras etnias.

Em outra atividade, realizada por Ferreira e Pimentel (2013) desenvolvida com alunos do ensino fundamental, propuseram uma intervenção teórica-prática com o jogo de peteca presente na etnia *Guarani*, confeccionaram e brincaram, sempre com a intervenção dos professores no que diz respeito a cultura do povo *Guarani*. As aulas tiveram cinco etapas. Após as etapas, os autores, Ferreira e Pimentel (2013, p. 87) notaram que:

Durante as intervenções realizadas, pudemos visualizar e registrar vários momentos de interação e colaboração entre as crianças, principalmente durante a confecção das petecas, percebendo o sentimento de coletividade e a socialização entre elas. Outras contribuições foram notórias: a ampliação do conhecimento dos educandos sobre a cultura indígena e cultura lúdica indígena (Peteca) (...)

Vimos que, elementos presentes na cultura indígena podem ser tomados como conteúdo para se desenvolver potencialidades e trabalhar questões de respeito, socialização, cooperação que são essências na formação do cidadão. Outra prática, agora na Educação infantil, foi realizada por Okada e Barreto (s.d) com alunos de uma escola privada de São Carlos-SP, com idades entre 4 e 5 anos. Para os autores, a preocupação pelo comportamento e entendimentos pré-concebidos, resultaram

na prática com o intuito de amenizar conceitos estereotipados e homogêneos. Os autores propuseram brincadeiras das etnias *Kalapalo* com os jogos Oto e Gavião; *Bororo* com o jogo contra os Marimbondos; *Maioruna* com o jogo rastro da cobra sucuri; *Pareci* com o jogo *Tidymure*; *Tikuna* com os jogos Pirarucu e onça Danada. Utilizaram jogos de etnias de algumas regiões brasileiras, exploraram seus costumes, a linguagem, a alimentação, a dança e as vestimentas. Durante as aulas, os interventores foram desconstruindo conceitos naturalizados nos alunos. Esta prática causou muita curiosidade nos alunos, com isto, puderam explorar a pluralidade cultural das culturas indígenas, trabalhando também com cuidado, a questão das diferenças. Os autores afirmam a necessidade de se trabalhar com brincadeiras e jogos que promovam a reflexão e o conhecimento das culturas.

Nas práticas supracitadas, percebemos muita coisa em comum, como a reflexão com a diferença, respeito à pluralidade dos povos indígenas e a desconstrução de conceitos ainda presentes na sociedade. Os resultados foram positivos, isto reforça que a escola é um local propício à mudança de conceitos, opiniões e formação de cidadãos críticos e humanos, concretizando o seu papel. As três práticas vão ao encontro do que Candau (2011, p. 253) argumenta:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Cabe ao professor, juntamente com sua escola e a sociedade, acharem as melhores alternativas pedagógicas, para que, promovam uma educação intercultural com qualidade, as consequências disto, certamente, será um mundo melhor, mais compreensivo, com menos problemas de desigualdade social e mais humano em toda sua completude.

CULTURA LÚDICA DO POVO BRASILEIRO

O brincar tem estado sempre presente, em todas as épocas e culturas, sendo uma das principais coordenadas da vida humana. O jogo e o brinquedo e a sua relação com a nossa vida, e parte do nosso patrimônio lúdico. Atualmente o brincar passou a ser um tema de grande relevância para estudiosos e curiosos. No Brasil e no mundo, os jogos tradicionais tornaram-se importantes no cotidiano, com o seu grande dinamismo e sua adaptabilidade ao tempo e aos espaços, revelando-se como uma potencialidade lúdica incomparável. O jogo tem sua energia própria e uma magia que teima e resiste às normas e formas impostas pela sociedade, já que se enraíza nas culturas locais onde mora a verdadeira essência humana (ALMEIDA, 2014, p. 56).

A cultura lúdica não aceita definições prévias, preconceitos ou reconhecimentos abstratos. A sua legitimação encontra-se na dimensão histórica e cultural dos comportamentos e no vínculo aos elementos de uma dada situação. O brincar é marcado por uma identidade particular, isto é, a identidade do contexto cultural em que a ação lúdica se realiza. Mas isto não significa dizer que o jogo e o brinquedo não estejam abertos

aos múltiplos e diversos cruzamentos de culturas, porque eles não são uma entidade descontínua, imutável, finita, sem capacidades de reestruturação permanente, como às vezes e erradamente eles têm sido apresentados, com uma visão reduzida e substantiva do mundo (ALMEIDA, 2014).

Para Almeida (2014) o jogo e o brinquedo têm contido neles os mais diferentes elementos e valores que são suas virtudes e os seus pecados. Virtudes, porque na essência, eles são constituídos de princípios generosos que permitem a revitalização permanente. Pecados porque o jogo e o brinquedo podem ser também manipulados e desviados para as mais diferentes finalidades ou objetivos podendo, comprometer a verdade.

A pluralidade cultural para nós é entendida como a convivência em um mesmo espaço de pessoas procedentes de diferentes culturas, é um fato presente em nossa sociedade atual. Esta diversidade, longe de significar uma ameaça é a própria identidade cultural. Muito pelo contrário, a pluralidade cultural pode favorecer e enriquecer a nossa cultura e se converter em um fator positivo para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades. (ALMEIDA, 2014, p.57)

Para Rodrigues et al.,

(...) o ser humano é o único animal com capacidade de construir cultura. A nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos. O lúdico é uma expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada local, cada

comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é uma patrimônio cultural da humanidade. A **demanda lúdica** gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da **cultura lúdica**. Concluindo, a **cultura lúdica** é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do **brincar** (RODRIGUES; ALMEIDA; SILVA JÚNIOR; LIMA; LIMA, 2015, p. 38821).

Almeida e Lima (2015, p. 100) sobre o brincar comentam:

O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente do trabalho produtivo (onde busca um resultado). *Brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança.*

Este autores dizem que muitos estudos que tem como foco a Educação Física e o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) não retratam as possibilidades reais, que são desenvolvidas dentro da escola. Isso proporciona um abismo entre a teoria e prática, pois nas graduações temos algumas disciplinas, de forma supérflua. Por exemplo, muitas vezes quando procuramos uma especialização na área de estudo, somos obrigados a realizá-las com os pedagogos, pois é um curso quase que inexistente dentro do contexto da Educação Física. De acordo com Almeida e Lima (2015, p. 100):

O profissional de Educação Física antes de ter o domínio sobre a técnica, propriamente dito, é preciso permitir-se a brincar, pois só assim conseguirá entender suas implicações para a formação de seus alunos. Com isso, pronunciamo-nos por uma Educação Física Infantil que seja baseada no brincar das crianças e que utiliza o jogo, como ferramenta educativa na aprendizagem motora de seres ativos e conscientes dos limites de seus corpos.

Estudo sobre o brincar na Educação Física representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento das manifestações lúdicas em diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, estudos suscitam novas discussões, rompendo com a ideia de que o *ato lúdico* não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores (ALMEIDA, 2014).

JOGOS AUTÓCTONES E TRADICIONAIS: REFLEXÕES, CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Começamos entendendo o que significa “Autóctone”¹, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013: 1. Que ou o que é natural do território onde vive = ABORÍGINE, INDÍGENA, NATIVO; 2. Que pertence ao povo natural de um território; 3. Que tem origem no local onde se encontra ou onde se manifesta (ex.: *espécime autóctone*).

As contribuições acadêmicas na construção do saber sobre a cultura lúdica tem sido abordadas a partir de estruturas e saberes relacionados com temáticas como a cultura, a educação, a modernidade e os diversos contextos socioculturais. Tais re-

1 “**autóctone**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/aut%C3%B3ctone> [consultado em 12-03-2016].

flexões consideram a configuração do ato lúdico em estruturas contemporâneas que facilitem sua abordagem e análise a partir de relações materiais e imateriais que sirvam de parâmetro para conectar conhecimentos históricos e/ou ancestrais em padrões significativos de grupos sociais. O lúdico é uma atividade humana presente em todas as civilizações, sociedades e culturas, cujas características são atreladas à razão, à sensibilidade e à emoção.

Segundo Burgués (2000) em seu livro *Juegos y deportes populares tradicionales*, faz referência a essência dos jogos populares e tradicionais para entender as diferentes manifestações e funções que os mesmos têm na vida humana e sua contribuição ao patrimônio lúdico e cultural local, regional e nacional. Tal como cita no seu livro Burgués (2000) compartilha uma classificação lúdica a partir do tipo de diferentes demandas de ações motrizes, geradas durante a interação com os outros e com o meio no qual se desenvolve.

Burgués *apud* Canon (2015) faz uma análise circunstancial e exemplificada dos jogos populares entendendo estes como manifestações lúdicas que são vivenciadas por grupos sociais de uma determinada zona geográfica ou por um grupo específico da mesma população como: grupos de crianças/adolescentes e idosos, grupos de estudantes, grupos étnicos indígenas/quilombolas ou grupos mulheres/homens.

Quando detectamos um jogo praticado e muito enraizado em uma determinada comunidade *autóctone* ou nativa, isto é, diz respeito a seres vivos originários do próprio território onde habitam, seja em forma geral, (diferentes idades, etnias, religiões ou gêneros) ou em um nível geracional específico da população (por exemplo: crianças, idosos, população escolar, mulheres etc.), essa manifestação lúdica pode se denominar de popular. (BURGUÉS, 2000, p. 31 *apud* CANON, 2015). Des-

ta forma, concordamos com Canon (2015), quando comenda que a cultura popular tem sentido ao se referir às práticas de algumas manifestações culturais nativas/originais às pessoas de um lugar determinado que, com suas características regionais, crenças, e estilos de vida, os têm incorporado ao seu cotidiano. Assim, podemos praticar o ato lúdico simultaneamente em diversas regiões apresentando características ou variações específicas que dependem diretamente da cultura.

Neste sentido, de acordo com Canon (2015, p. 336), podemos afirmar que todo jogo tradicional é popular, mas ao contrário não, nem todo jogo popular pode ser institucionalizado como tradicional.

Como resultado das interações de caráter temporais espaciais e regionais, entre o jogo popular e o jogo tradicional respectivamente, se constitui uma configuração mútua à qual denominei conversão recíproca. Conversão que, mesmo que ambos se encontrem numa classificação determinada, seja esta tradicional ou popular, isto não impede que flua a partir de sua prática de um sentido ao outro. Não obstante, é Recíproca neste caso, já que, tanto uma como a outra, respondem significativamente a características de dependência internas e externas da categoria oposta. Em outras palavras, para que o jogo tradicional consiga se transformar em popular, precisaria ser praticado tanto em uma maior proporção, como também de forma ainda mais habitual pelos moradores de uma zona geográfica específica. Mesmo assim, para que o jogo popular consiga se transformar em um jogo tradicional, precisaria da sua institucionalização com o fim de assumir um reconhecimento maior que aquele outorgado ao nível local.

Canon (2015, p. 336) citando Burgués (2000, p 30-31) sobre o jogo autóctone, comenta que:

Parece lógico afirmar que ao não conhecer qual é a origem destes jogos, não é possível utilizar com rigor o termo autóctone, nativo, proveniente ou vernáculo, que sendo sinônimos significam atribuir a uma zona ou cultura a origem de um determinado jogo. Se poderia afirmar que algumas das suas considerações como as regras, as expressões que usam para outorgar nome a um jogo (*balón-prisionero, cementerio, jugar a matar, brile, balón-tiro...*) são familiares de um local ao outro. Além disso, temos que considerar que ao longo da história, nossos povos têm estado em contínuo contato com outras culturas a partir da qual é possível que um jogo na atualidade possua sua origem em épocas ancestrais e em países e regiões muito afastadas da nossa geografia.

A cultura lúdica tem sua existência em espaços e tempos muito remotos; assim, compreendemos que aquelas práticas lúdicas vividas pelos nossos antepassados foram influenciadas no decorrer do tempo, especialmente no momento das interações sociais e culturais com outros tipos de sociedades. A construção teórica sobre jogos populares e tradicionais abordada por Burgués (2000) em seu livro parte de dois princípios para a compreensão dos jogos.

Primeiro, sua apreciação do jogo a partir de uma concepção global-moderna encaixando-o em classificações já estabelecidas, outorgando sentido dinâmico ao pensamento individualista e competitivo em

que nossa sociedade se encontra imersa. A segunda, a praxiologia motriz como teoria de ensino de jogos e esportes, mediante a compreensão das suas lógicas internas e sua relação com condutas motrizes como elemento de organização dos comportamentos motores (CANON, 2015, p. 337).

Para Canon (2015, p. 337)

o autor afirma ser o jogo autóctone um elemento original ou genuíno de um local específico, uma prática de criação pura, inalterada e homogênea, indissolúvel entre os integrantes de determinada sociedade. Refletir sobre estas assertivas é indispensável, pois desde a literatura dos Estudos Culturais, especialmente os relativos aos povos indígenas no campo da educação, é impensável conceber a existência de uma fase pura de criação, na qual aquilo que é considerado como indígena apareça sem qualquer influência externa sob uma perspectiva intercultural. É por isto que o jogo autóctone não é aqui empregada no sentido da busca pela origem de um jogo em si, não influenciado pelo processo civilizatório, e sim (na minha perspectiva) como uma expressão que ajuda a visualizar a interação cosmológica das manifestações culturais dos povos indígenas que são agenciadas por meio da prática corporal do jogo.

O jogo autóctone segundo Canon (2015, p. 337-338):

Tem um significado simbólico imerso em uma relação estrutural com o pensamento cosmológico, ponte de conexão entre o mundo horizontal (relações sujeito-natureza e relações inter-humanas) e o mundo vertical (relações do sujeito com os espíritos, os mitos, os seres mitológicos, as divindades extra-humanas) que dá sentido a uma dimensão inscrita no universo indígena e de difícil visualização/compreensão para os que não são indígenas. É uma relação que envolve elementos de caráter mítico, ritualístico, de iniciação, de crença, de festas e que só pode ser entendida por quem partilha seus significados. Portanto, acreditamos que o jogo autóctone indígena apresenta uma dimensão que vai muito além do ato de jogar e de seu sentido meramente lúdico. Por conseguinte, pensar em jogos autóctones indígenas não é pensar em práticas corporais puras, antigas e não “influenciadas” pelas diversas interações culturais. É pensar, sim, em outro tipo de práticas de presentificação, entendendo esta como o ato pelo qual um objeto se torna presente sobre uma forma, estrutura ou imagem, a partir da qual apresentam características, neste caso, cosmológicas, que interagem com seres naturais, espaços, deuses, objetos e seres de caráter mitológico.

É fundamental e relevante pensar na cultura lúdica como elemento de construção de espaços ancestrais entre o humano e o mais além, configura um caminho de movimentos constantes que dotam o sujeito de experiência para seu desenvolvimento social, motriz, afetivo, intelectual e histórico como parte do seu legado cultural. As culturas lúdicas tradicionais fazem parte da manifestação popular e da espontaneidade de um povo. Através dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos tra-

dicionais deixamos para as gerações futuras as condutas lúdicas e culturais de um determinado período e de uma determinada sociedade.

(...) velhas canções ditas à beira da mesa ou da fogueira; danças de aldeia em festas de casamento; brincadeiras típicas de crianças; ritos coletivos da religião popular; o jeito original de entalhar a madeira ou pintar potes de barro; os mitos que o avô sabe e conta ao neto, os anônimos poemas épicos que narram de casa em casa as estórias dos heróis imaginários, quando era difícil contar na escola a história dos heróis verdadeiros; a sabedoria camponesa dos segredos de lidar com a terra; as flores bordadas nas blusas das mulheres; o rodado peculiar das saias; a faixa que os rapazes amarram na cintura; o jeito de prender na cabeça um lenço. (...) A “alma de um povo” (...). Coisas da vida. Coisas do folclore?” (BRANDÃO, 1993, p. 9)

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS DE ETNIAS DO AMAZONAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DAS TRÊS DIMENSÕES DE CONTEÚDOS

O Amazonas é o estado que detém da maior população indígena do Brasil, fora aqueles grupos que não tiveram contato com o mundo ocidental. Dentre as etnias estão: *Satere-Mawé*, *Dessano*, *Baniwa*, *Tucano*, *Tikuna*, *Tariano*, *Yanomami*, *Torá*, *Baré*, *Apurinã*, *arapaso*, *Deni*, *Juma*, *Kambeba*, dentre outros. São muitas, cada uma com sua cultura, seu modo de festejar, modo de caçar, de construir sua moradia, com sua família linguística. É uma riqueza que, infelizmente, ainda percorre a escola de forma muito superficial, não tendo olhos como deveria,

se fossem tomadas com sensibilidade e respeito, certamente a formação que se espera na escola formal, seria mais eficiente através do conhecimento de tais culturas.

Com o propósito de conscientizar educadores e alunos a respeito da diversidade dos povos indígenas do Amazonas, claro que, com o pensamento global, descreveremos jogos e brincadeiras indígenas sob análise das dimensões de conteúdo procedimental, conceitual e atitudinal, alicerçadas de um arcabouço sociocultural. Isto dentro de uma concepção em que faça “tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente”, (BRASIL, 1997, p. 24).

No quadro 1 apresentamos alguns jogos e brincadeiras indígenas (são expressões repletas de significados, abaixo segue descritas algumas brincadeiras indígenas de etnias do Amazonas, logo depois, a análise a partir das três dimensões de conteúdos de como explorá-las na prática pedagógica.

Quadro 1. Jogos e brincadeiras indígenas.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS		
Etnia	Nome da Brincadeira	Conteúdo
<i>Tikuna</i>	Pirarucu fugitivo	Para esta brincadeira faz-se necessário que as crianças façam uma roda e escolham uma pessoa para representar o pirarucu. Este, por sua vez deve ficar dentro do círculo. As crianças que formam o círculo ficam de mãos dadas e firmes, cabe a criança que é o pirarucu romper o círculo e tentar fugir. Em quanto isto o círculo canta “o pirarucu não pode fugir, o pirarucu não pode sair daqui”. Todas as crianças podem participar representando o pirarucu (CALDERARO, 2007).

OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

<i>Tikuna</i>	Pira na água	Esta brincadeira as crianças, as crianças brincam todos os dias na água. Inicia depois de todas se convidarem umas às outras. Como se fosse um pega-pega, uma criança escolhida é a pira, e esta tem que pegar as outras, quem for pego, passa a ser a pira (FELIX; AIAMBO; PEREIRA, 2012).
	Briga de Galo - <i>Ota Arü Nü</i>	Crianças aos pares, em apoio numa das pernas, segurando no tornozelo da perna livre flexionada para trás. A outra mão fica ao peito. Ao sinal, uma criança tenta desequilibrar a outra, empurrando com o ombro. Ganhará aquele que conseguir ficar mais tempo em equilíbrio, ou seja, aquele que levar menos tombos. Vê-se que este é um jogo de disputa acirrada. Entram aqui as qualidades de equilíbrio, força e atenção. Cada criança quer manter-se de pé, e faz de tudo para derrubar o colega. Um não pode perder o controle sobre o outro, sob pena de ser derrubado (SOARES, 2008).
	Melancia - <i>Woratchia</i>	Crianças representam as melancias, ficando agachadas, em posição grupada, com a cabeça baixa, espalhadas pelo terreno. Existe o dono da plantação de melancias, que fica cuidando, com dois cachorros. Existe outro grupo, que representa os ladrões. Os ladrões vêm devagar, e experimentam as melancias para saber quais estão no ponto de colheita, batendo com os dedos na cabeça das crianças. Quando encontram uma melancia boa, enfiam-lhe um saco, e saem correndo com ela. É aí que o cachorro corre atrás do ladrão para evitar o roubo. Quer nos parecer que essa brincadeira é representativa do mundo diário e cotidiano dos <i>Tikunas</i> . A melancia é uma das frutas mais cultivadas por eles na várzea. A figura do ladrão é representativa daqueles que não trabalham, preferindo roubar o que encontram pronto. E o cachorro, sempre fiel ao seu dono, é a segurança do dono da plantação (SOARES, 2008).

OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS		
<i>Sateré</i> <i>Marwe</i>	Pata Cega	Igual ao pata cega tradicional, uma pessoa é escolhida para vendar os olhos, em seguida este deve pegar as pessoas que estão a sua volta, quem for pego passa a ser o pata cega (SATERÉ, 1998).
<i>Kokama</i>	Boneca feita de milho	É uma brincadeira muito antiga e muito conhecida, a brincadeira de boneca, é confeccionada com o sabugo do milho, assim como os cabelos também são feitos com o os fios do milho (PIMENTA, 2015).
<i>Kokama</i>	Jogo de Bola	É um jogo que não se utiliza traves, a bola é confeccionada com seringa, as crianças ficam brincando no quintal de casa e ficam chutando umas para as outras, para cima, para frente, só para a brincadeira quando todos estão cansados (PIMENTA, 2015).
<i>Tukano</i>	Brincadeira: várias	Em pesquisa realizada entre os <i>Tikuna</i> com idades entre 31 a 51 anos, referente a memória lúdica, os entrevistados relataram que brincavam com os brinquedos construídos na própria comunidade, como por exemplo, a bola e o carrinho. No mundo infantil destes adultos, havia espaço para as brincadeiras de rodas, brincar de remar e pular em árvores. Já as brincadeiras de comidinha e casinha, quem brincavam eram as meninas e também o jogo rouba folha de palmeira, que é semelhante ao rouba bandeira. Também brincavam de nadar, lançar barro em época de chuva, pega-pega, futebol com bola de seringa, casinha e barquinho de molongó (GRANDO, XAVANTE; CAMPOS, 2010).

Fonte: Desenvolvido pelo autores (2016)

Podemos ver, o valor sociocultural presente nos jogos e brincadeiras indígenas, afirmando esta importância, Grandó, Xavante e Campos (2010, p. 92) afirmam que:

O JOGO, como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sociocultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente.

Devemos nos subsidiar deste saber nas aulas de educação, permite muitas vivências e compreensões no âmbito escolar e conseqüentemente, para a vida. Esta vivência vem ao encontro do que propõe os Parâmetros curriculares Nacionais como objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 33):

Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais.

Para que fique melhor estruturada tal proposta, os jogos e brincadeiras indígenas, podem ser tecidos através da dimensão procedimental, conceitual e atitudinal, onde também delinea as práticas propostas pelos PCN's. As dimensões de conteúdos figuram às seguintes questões: "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental); "o que se deve saber?" (dimensão conceitual); e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), elas devem nortear os objetivos educacionais. No quadro 2 segue os conteúdos a serem explorados nas três dimensões de a partir de experiência com os jogos e brincadeiras indígenas.

Quadro 2. Dimensões e os conteúdos a partir de experiência com os jogos e brincadeiras indígenas.

AS DIMENSÕES E OS CONTEÚDOS	
Dimensão	Conteúdos a serem explorados
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o processo sócio histórico por que passou as sociedades indígenas no que diz respeito aos hábitos de vida, costumes e relacioná-los com a situação atual. • Conhecer como vem acontecendo as manifestações esportivas nas comunidades indígenas e relaciona-los com de outas sociedades, procurando semelhanças e diferenças entre os esportes. • Conhecer as regras dos jogos e brincadeiras, verificar quem pode jogar em tal brincadeiras, se apenas meninas ou apenas meninos e quais idades iniciam determinado jogo.
Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar os jogos e brincadeiras das etnias supracitadas e de outras regiões, construir jogos e brinquedos indígenas. • Vivenciar corridas, por exemplo, a de toras, confeccionado com material alternativo. Danças, verificando se os passos são semelhantes as tradicionais. • Assistir vídeos com a temática indígena, sobre os costumes, as festas, os ritos e os jogos e brincadeiras, do Brasil e de outras etnias do mundo.
Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a diversidade de jogos e brincadeiras dos povos indígenas. • Respeitar a cultura indígena e todos seus aspectos, sem discriminação e falta de respeito. • Reconhecer a situação em que vivem os povos indígenas no Amazonas e no Brasil. • Reconhecer que a cultura indígena faz parte da formação da cultura brasileira, bem como dos próprios alunos.

Fonte: Desenvolvido pelo autores (2016)

As três dimensões devem ser pensadas e trabalhadas em consonância, afim de atingir os objetivos propostos. Cabe ao professor, achar de meios para fazer com seus alunos, aulas que corroborem com uma formação cidadã, dotada de princípios éticos e com mais respeito para com sigo mesmo e com o próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As culturas indígenas, estão presentes em qualquer local, pois faz parte da formação do povo brasileiro. No entanto, suas riquezas não são correspondidas como deveria ser, principalmente no âmbito escolar, pois é o primeiro local onde se aprende a história do Brasil. A Educação Física como disciplina que trabalha a cultura corporal de movimento, entra como uma das aliadas a proporcionar a vivência da cultura indígena no âmbito escolar.

É Educação Física, dotada de princípios e teorias que formentam a cultura, o esporte, a cidadania, uma disciplina importantíssima ao ambiente educacional. Exemplo disto, são as práticas descritas no referido trabalho, bem como a proposta do mesmo. Cabe aos profissionais se apropriarem de meios eficientes presentes nos documentos da área para mediar suas práticas pedagógicas, trabalhando, não somente o conceito de esporte, mas, quem o pratica, os seus benefícios, as regras, dentre outros. Contudo, os jogos e brincadeiras entram como ferramentas educativas capazes de delinear valores, princípios, respeito, tolerância e amor. Contudo, este trabalho também visa instigar novas propostas que visem o trabalho com a pluralidade cultural indígena no contexto escolar, seja qual for a disciplina, mas que, explore a cultura brasileira de maneira a conscientizar, alunos, comunidade e professores do quão importante são as culturas indígenas.

REVISÃO DO CAPÍTULO

O artigo teve como proposta abordar sobre lúdico como um conteúdo educativo que pode orientar as práticas pedagógicas da educação física. Através do brincar podemos construir uma convivência cidadã, étnica e plural, onde a cooperação, a inclusão, o respeito, a ética e a qualidade de vida, sejam elementos do ato educativo no contexto escolar. Sabemos que os povos indígenas em qualquer contexto, sofreram e ainda sofre a intolerância para com os mesmos, o desrespeito, a invisibilidade, a naturalização, os desconhecimentos de suas culturas que marcaram e marcam o patrimônio material e imaterial do povo brasileiro. A cultura indígena precisa ser ressignificada e contextualizada nas instituições de ensino (escolas e universidades), no governo (municipal, estadual e federal) e em outras dimensões. Como educadores, devemos mostrar que a cultura brasileira carrega fortes elementos na sua construção, graças aos povos indígenas, como africanos e europeus. As culturas indígenas detêm de elementos preciosos como o respeito, tanto com o próximo como para com a natureza, a integração entre comunidades, as amizades, os eventos festivos, os jogos, os brinquedos, dentre outros. A interculturalidade pode ser um excelente recurso nas aulas educação física, além de ser uma ferramenta pedagógica que proporciona possibilidades do reconhecimento da cultura, da diversidade, de manter relações que aproximem pessoas, grupos e nações. Tudo isto, carrega algo que pode ser vivenciado na escola favorecendo e fortalecendo, a tão esperada formação do cidadão crítico e dotado de princípios éticos e morais que a sociedade espera e necessita.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Qual a importância do jogo nas aulas de Educação Física?
2. Qual a contribuição da temática da cultura corporal indígena para a educação física escolar?
3. Dê que forma posso mediar o respeito a diferença através da cultura corporal de movimento?
4. Como proceder junto aos meus alunos o tema dos jogos e brincadeiras indígenas.
5. O que significa interculturalidade?
6. Quais implicações referentes à prática da interculturalidade no âmbito educacional?
7. Como a educação física escolar pode trabalhar de forma transdisciplinar com o tema de jogos e brincadeiras indígenas?
8. O que você entendeu sobre cultura lúdica?
9. Existe a diferença entre Jogos Autóctones e Tradicionais? Explique.
10. A manifestação lúdica do Brasil foi influenciada por diferentes etnias, cite três delas que contribuíram na ludicidade do povo brasileiro? E qual delas seria uma cultura Autóctones?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

GRANDO, B. S. (Org.). **Jogos e brincadeiras indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUNEMAT, 2010.

MARIN, E. C.; STEIN, F. (Orgs.). **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M. (Orgs.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa maria: Editora da UFSM, 2013.

NOGUEIRA, M. E. A. C. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil**. São Paulo: Paulistana, 2013.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília: 2015.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Editora Laços, 2014.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Educação física em diferentes contextos**. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M. O brincar na educação física infantil. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Educação física em diferentes contextos: teoria e prática**. 1. ed. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

ALMEIDA, M. T. P. Brincar uma aprendizagem para vida. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

ALMEIDA, M. T. P. O jogo simbólico e sua importância no brincar infantil. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 11645/08 de 10 Março de 2008**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei11645-08>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

BURGUÉS, L. P. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE, 2000.

CALDERARO, C. C. L. **A ludicidade das crianças Tikuna**. Governo do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Cultura: CCPA, 2007.

CANDAU, V. M. **Relatório da pesquisa Universidade, Diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-RIO, 2003.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.240-255, 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 de Setembro de 2016.

CANON, E. A.; FRAGA, A. B. Jogos autóctones indígenas: entre a literatura acadêmica e a cultura indígena. **Textura**, v. 17, n. 35, p. 329-339, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1487/1277>>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

CORRÊA, D. A. **Brincando e Aprendendo com o Povo Kalapalo: a vivência da Cultura Corporal Indígena na Educação Física Escolar** (2010). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PO-104-08.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FASSEBER, J. R. M. **Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang**. Brasília, DF. Ministério do Esporte: Supernova Gráfica, 2010.

FELIX, A. B.; AIAMBO, E. M.; PEREIRA, J. R. **O livro de jogos e brincadeiras do povo tikuna**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas-Secretaria de Estado de Cultura, 2012.

FERREIRA, G.; PIMENTEL, G. G. A. Educação Física Intercultural: diálogos com os jogos e brincadeiras Guarani. Horizontes. **Revista de Educação, Dourados**, v. 1, n. 2, p. 79-93, 2013. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3166>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M. (orgs.). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos Indígenas. Porto Nacional, Tocantins, 2011**. Maringá: Gráfica Regente. 2015.

GRANDO, B. S.; XAVANTE, S. I.; CAMPOS, N. S. Jogos/Brincadeiras Indígenas: a Memória Lúdica de Adultos e Idosos de Dezoito Grupos Étnicos. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Jogos e brincadeiras indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUNEMAT, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informação sobre sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; JUNIOR, H. P. **Jogos e brincadeira na cultura Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LABURTHE-TOLRA, P.; WARNIER, J. P. **Etnologia-Antropologia**. tradução: Ana Hartmann Cavalcanti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

KOCH-GRÜNBERG, T. **Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil (1903-1905)**. Manaus: EDUA/ FSDB, 2005.

OKADA, E. C. R.; BARRETO, S. M. G. **Vivenciando os Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/upload/8.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

PIMENTA, E. S. **Jogos e Brincadeiras do Povo Kokama**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

RIBEIRO, B. A contribuição dos povos indígenas à cultura Brasileira. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

RICARDO, C. A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

RODRIGUES, L. K. O.; ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M.; SILVA JÚNIOR, R. C.; LIMA, K. E. S. **A ludicidade na literatura infanto-juvenil: o brincar como ferramenta e incentivo à leitura**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba-PA: Editora PUCPR, 2015.

SATERÉ, A. M. **Wemahara Ko’i**. Manaus: SEDUC/IER-AM, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, A. Brincadeiras e jogos da criança indígena da amazônia: algumas brincadeiras da criança tikuna. Disponível em: <<http://www.motricidade.com/index.php/inv/48-docencia/135-brincadeiras-e-jogos-da-crianca-indigena-da-amazonia-algumas-brincadeiras-da-crianca-tikuna.html>>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

TASSINARI, A. M. I. Sociedade indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs).

A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

VIEIRA, C. M. N.; NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. Educação e Interculturalidade: a Escola Urbana e os Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. In: GRANDO, B. S.; PASSOS, L. A. (Orgs). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

EDUCAÇÃO FÍSICA, AFRICANIDADE E A CULTURA LÚDICA

Luana Caetano de Medeiros Lima
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

A influência africana na cultura brasileira é sempre ressaltada como uma das mais sólidas demonstrações da cultura, sem mencionar as matrizes africanas que a compõe. A escola é um espaço plural, e pode promover reflexões sobre as influências africanas na cultura brasileira, como afirma a Lei 10.639/03: “o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil,..., resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política inerente a História do Brasil”. (BRASIL, 2003).

De acordo com Amorim et al. (2013, p.27) já

É discurso saturado reafirmar o mito de que o povo brasileiro foi inicialmente composto pela integração de três raças: branca, negra e indígena. Porém, quando se busca identificar o espaço institucional reservado a cada uma dessas matrizes, numa perspectiva política de paridade, é inelutável ponderar a hegemonia de uma sobre as demais. Isso se reflete, por exemplo, na carência de conteúdo indígena ou afrodescendente nas práticas corporais oferecidas pela educação física escolar e pelos projetos e programas que compõem as políticas públicas de esporte e lazer.

Quando fazemos uma análise da lei Lei 10.639/03 e sobre as políticas públicas de esporte e lazer logo encontramos a área do conhecimento, que deva ser responsável pela elaboração e execução deste projeto dentro da escola: Ciências humanas e suas tecnologias, que é composta pela disciplina de sociologia, filosofia, geografia e história. Mas quando afirmamos que o projeto pertence à ESCOLA, estamos ressaltando que todas as demais áreas do conhecimento devem dar suas contribuições. Precisamos parar de criar “ilhas do conhecimento” dentro da escola, mostrando que quando uma área apresenta mais conhecimento sobre determinado assunto somente essa, está habilitada a tratar do mesmo, por exemplo, o projeto africanidade.

Discordamos dos profissionais que pensam desta forma, pois quando não dominamos um determinado assunto devemos nos motivar a buscar o conhecimento novo. E acreditamos que a elaboração e execução de um projeto transdisciplinar são bem mais complexo e rico de conhecimento, pois TODOS podem dar suas contribuições independentes da área ao qual pertença. Para Darido (2015, p. 80): “(...) transdisciplinar (que é o grau máximo de relações entre as disciplinas).” Mas, existem os famosos temas transversais, que para muitos professores são temas desnecessários, pois acreditam que só através dos conteúdos é que os alunos aprendem e ponto final. Com tais pensamentos retrógrados, refletimos que estamos em “novos” tempos e que para acompanhar as mudanças no cenário atual necessitamos de ações integradas, compartilhadas, contextualizadas e inovadoras, como é o caso da utilização das novas tecnologias ao nosso favor.

Com isso, é de fundamental relevância salientarmos a necessidade que a Educação Física assume diante de tais conflitos diários dentro da escola. Percebemos que é bem mais fácil

ou dar menos trabalho não nos envolvendo, mas a riqueza de conhecimento, através de pesquisa, estudos e até mesmo das trocas de experiências entre os envolvidos no processo é a melhor recompensa que podemos almejar, no processo educativo. Dentro desta ótica, percebemos que o professor de Educação Física tem um papel relevante nesta construção do conhecimento sobre as contribuições dos negros em nossa cultura.

Assim, centramos nossos olhares em identificar e analisar as situações desenvolvidas diariamente, que acarretam em atitudes discriminatórias, dentro e fora da sala de aula. E onde está o problema? Quando solicitamos aos alunos para definirem sua raça. Para muitos é vergonha afirmar que são NEGROS. Com isso, acreditamos que ao desejar se apropriar do conhecimento, mostrando a relevância e o impacto que pode ter em suas vidas, ocorre de forma fidedigna uma aprendizagem significativa e poderá proporcionar a prática da empatia. Só assim, com atitudes relevantes e concretas, conseguiremos uma mudança de pensamento, o que ocasionará na quebra de paradigmas, que perpassam por toda contribuição dos negros até chegar aos dias atuais.

A contribuição que a educação física pode promover, sobre as manifestações da cultura negra, centra nas análises e vivências sobre: as danças, a luta e a cultura lúdica. Mas todas essas fundamentam a suas ações no tema transversal denominado de “pluralidade cultural”. Sobre esse assunto Darido (2012, p. 22) define: “O tema transversal “pluralidade cultural” tem como objetivo o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo assim para uma convivência mais harmônica e sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação.”

Um detalhe relevante que precisamos pontuar é que muitos profissionais de Educação Física acabam se restringindo a fazer só um levantamento teórico sobre o tema, pois justificam não dominar a dança, por exemplo, mas compreendemos que através do brincar, o professor consegue de forma significativa promover a vivência da dança, da luta e das próprias manifestações lúdicas, o que precisamos é de criatividade e ousadia para nos permitirmos ao erro.

Quando decidimos contribuir com a manifestação lúdica, no projeto sobre africanidade, podemos realizar algumas ações desenvolvidas durante o projeto Africanidades, na escola Adahil Barreto Cavalcante, em 2015: A escola fez uma parceria com o programa Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), presente na Universidade Federal do Ceará (UFC). Tal parceria resultou numa exposição: Jogos e Brinquedos Étnicos Africanos; numa oficina lúdica de confecção do Mancala, jogo bastante difundido na África; e na aplicabilidade de questionários e dos mapas afetivos. Assim, compreendemos que é possível, o impossível, basta que assim o desejemos.

Toda sociedade deve promover o respeito às diferenças, para gerar a formação da identidade racial. Essa foi perdendo-se ao longo dos anos e ocasionou a “crise de identidade”, onde muitos não se reconhecem ou não conhecem a historicidade das raças e reproduz apenas os preconceitos socialmente construídos. Contextualizar é promover aprendizagem e a prática de valores será efetivada se compreendermos as consequências dos atos. Conhecer as influências adquiridas da cultura africana é entender o legado deixado para gerações presentes e futuras. Sendo assim, defendemos uma Educação Física que promova uma Educação centra nas relações Étnico-Raciais.

O LÚDICO E A CULTURA AFRICANA

O brincar tem estado sempre presentes, em todas as épocas e culturas, sendo uma das principais coordenadas da vida humana. O jogo e o brinquedo e a sua relação com a nossa vida, e parte do nosso patrimônio lúdico. Atualmente o brincar passou a ser um tema de grande relevância para estudiosos e curiosos. No Brasil e no mundo, os jogos tradicionais tornaram-se importantes no cotidiano, com o seu grande dinamismo e sua adaptabilidade ao tempo e aos espaços, revelando-se como uma potencialidade lúdica incomparável. O jogo tem sua energia própria e uma magia que teima e resiste às normas e formas impostas pela sociedade, já que se enraíza nas culturas locais onde mora a verdadeira essência humana.

Para Almeida (2014), o brincar de acordo com não aceitam definições prévias, preconceitos ou reconhecimentos abstratos. A sua legitimação encontra-se na dimensão histórica e cultural dos comportamentos e no vínculo aos elementos de uma dada situação. Os jogos e brinquedos são marcados por uma identidade particular, isto é, a identidade do contexto cultural em que a ação lúdica se realiza. Mas isto não significa dizer que o jogo e o brinquedo não estejam abertos aos múltiplos e diversos cruzamentos de culturas, porque eles não são uma entidade descontínua, imutável, finita, sem capacidades de reestruturação permanente, como às vezes e erradamente eles têm sido apresentados, com uma visão reduzida e substantiva do mundo.

O jogo e o brinquedo têm contido neles os mais diferentes elementos e valores que são suas virtudes e os seus pecados. Virtudes, porque na essência, eles são constituídos de princípios generosos que permitem a revitalização permanente. Pecados porque o jogo e o brinquedo podem ser também manipulados e desviados para as mais diferentes finalidades ou

objetivos podendo, comprometer a verdade. A pluralidade cultural para nós é entendida como a convivência em um mesmo espaço de pessoas procedentes de diferentes culturas, é um fato presente em nossa sociedade atual. Esta diversidade, longe de significar uma ameaça é a própria identidade cultural. Muito pelo contrário, a pluralidade cultural pode favorecer e enriquecer a nossa cultura e se converter em um fator positivo para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades.

Quais são os valores permanentes de uma nação? Quais são verdadeiramente esses pontos de referência nos quais podemos nos apoiar, podemos nos sustentar porque não há dúvida de sua validade, porque não podem ser postos em dúvida? Só bens culturais. Só acervo do nosso processo criativo, aquilo que construímos na área da cultura, na área da reflexão, que deve tomar aí o seu sentido mais amplo – costumes, hábitos, maneiras de ser. Tudo aquilo que foi sendo cristalizado nesse processo, que ao longo desse processo histórico se pode identificar como valor permanente da nação brasileira. Estes são os nossos bens, e é sobre eles que temos que construir um processo projetivo. O mais são imensas e fantásticas variáveis que todos desconhecem como resolver: a variável econômica e mesmo variável política. Tentamos descobrir caminhos, tentamos achar o deus, tentamos abrir a nação a uma reflexão mais nova. Estamos num processo nítido de querer encontrar nossa identidade política. Como se encontrará? Não há outro caminho a não ser o conhecimento, a identificação, a consciência coletiva, a mais ampla possível, dos nossos bens e nossos valores culturais. (MAGALHÃES, Aloí-

sio. Discurso na instalação dos Conselhos Estaduais de Cultura das Regiões Centro-Oeste e Norte. Goiânia, 26 de Maio de 1982)

O lúdico é uma atividade humana que sempre esteve presente em todas as civilizações, sociedades e culturas, sendo a única manifestação que foi e é capaz de estimular a cognição, a sensibilidade, a afetividade e a emoção humana. O lúdico faz com que o indivíduo e em especial a criança sinta, conheça e absorva as estruturas mais antigas das experiências humanas. Neste sentido, o brincar permite maior contato com as fontes criadoras da poesia, dos sentidos, do mito, dos sonhos. O brincar faz com que a pessoa sinta o mundo com intimidade do seu ser e como o ser do mundo. Segundo Nilza Teves Ferreira (2005) citada por Ferreira e Camargo (2014, p. 57).

A essência dos jogos reside em sua intensidade, fascinação e capacidade de excitar, expressas pela incerteza e pelo acaso. Estão presentes nas histórias infantis, nos mitos, nos rituais sagrados, nas atividades de passatempo. Congregam valores culturais importantes que asseguram a identidade dos grupos.

A história cultural da humanidade acontece em uma velocidade muito rápida e dinâmica, tudo isso se deve a evolução da tecnologia e da informação, provocando mudanças econômicas, políticas e culturais, ao mesmo tempo que influencia, sobremaneira, as relações sociais (MUNIZ, 2014).

O brincar socializa, resgata as tradições culturais, costumes e crenças de uma determinada época. Brincar promove a participação, o desenvolvimento pessoal, à consciência gru-

pal, derruba obstáculos de separação e prepara as crianças para crescer abertas para o mundo. Com o jogo, a brincadeira e o brinquedo a criança explora, avalia, compara e se interessa pela vida. Através do brincar a criança pode ser um adulto consciente, equilibrado, feliz, afetivo, interativo, inteligente e com um repertório de experiências significativas.

Dignificar as contribuições dos negros no Brasil, ao longo de sua construção histórica, é entender que devemos ressignificar o OLHAR que por muitos anos direcionamos a este povo. Para traçarmos uma reflexão sobre assuntos tão pertinentes e contextualizados presentes na sociedade brasileira, necessitamos de acordo com Claro (2012, p. 7), reconstruir o olhar sobre a realidade ao qual estamos inseridos, pois necessitamos de um ensino crítico que resulte num desejo. Mas a autora ressalta a necessidade desse desejo ser despido de intolerância. Falar sobre a história dos africanos aos discentes necessita um olhar consciente da responsabilidade sobre uma dívida construída ao longo de nossa existência. Por isso, faz-se necessário tal compreensão e o reconhecimento, pois só assim, renovaremos as práticas de ensino presentes no cenário atual da educação brasileira. E nada melhor que a escola pública para disseminar ações pedagógicas que enalteçam o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

Certamente, a ausência dos estudos sobre a história dos negros ou até mesmo a forma superficial que estava sendo desenvolvidas na sociedade e dentro das escolas culminou em atitudes inaceitáveis, preconceituosas e que pouco favoreceu para uma aceitação das influências negras em cada um de nós, não relacionadas só à cor da pele, o que para muitos alunos é a única forma de identificar os negros. Para Claro (2012, p. 9), a ausência das discussões promove uma profusão de ideias equi-

vocadas, o que reforça uma visão eurocêntrica sobre os fatos do nosso passado.

Por sofrer influências de várias culturas, desde o processo de colonização, a sociedade brasileira acabou disseminando não só uma cultura, mas sim a união de várias. Entender que a cultura africana contribuiu de forma significativa para que tal processo ocorresse é compreender que necessitamos de conhecimentos pertinentes a estas influências. Uma delas está relacionada com as manifestações lúdicas repassadas de geração para geração, pois o lúdico está interligado com a cultura. Na Educação, por exemplo, podemos citar a infância de práticas lúdicas, através do jogo, brinquedo e brincadeiras, que atualmente, já fazem parte do contexto educacional, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa através do ato de brincar.

A riqueza de jogos, brinquedos e brincadeiras, que a sociedade brasileira apresenta teve influência da cultura africana e tais manifestações são praticadas nos dias atuais. O problema é que poucos são os registros sobre a separação de tais manifestações, pois as regras pertencentes a determinado jogo podem variar de uma localidade para outra, o que dificulta sua descrição. Quando realizamos estudos sobre as manifestações lúdicas africanas, percebemos sua diversidade e logo estabelecemos relações com alguma que conhecemos ou que já experimentamos em algum momento de nossas vidas. Estes estudos promovem a resignificação dos conhecimentos até então desconhecidos, pois quando entendemos a origem conseguimos estabelecer relações com a sociedade ao qual estamos inseridos.

Mostrar ao aluno que determinado jogo também é praticado na cultura africana é possibilitar uma aproximação das culturas e não excluir práticas lúdicas por pensamentos regados de preconceitos ou repúdios, que são fundamentados em dis-

cursos equivocados e individualistas. Assim, acreditamos que o professor de Educação Física pode ser um mediador na disseminação das manifestações lúdicas presentes na cultura africana, através da abordagem, em suas aulas, sobre pluralidade cultural existente na sociedade brasileira.

O homem é o único animal com capacidade de construir cultura. Sendo assim, a nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos. O lúdico é uma expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é um patrimônio da humanidade. A **demanda lúdica** gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da **cultura lúdica**. Concluindo, a **cultura lúdica** é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do **brincar**.

O BRINCAR E A RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS

No processo de apropriação da cultura, emerge um repertório de práticas lúdicas aprendido, inventado, transmitido ou apropriado pelas crianças em seus múltiplos contextos sociais, mas, não existe somente o movimento de apropriação e transmissão da cultura, existe também o de invenção e transformação dessas práticas lúdicas. Replicados pelas inúmeras experiências vividas no entorno e da interação humana. Segundo Santos (2013, p. 76) o brincar transita de forma intergeracional em diferentes comunidades se resignificando continuamente e criando elos temporais (entre o passado e o presente) e espaciais (ruas, casa, escola, cidade, fazenda, roca, trilhas etc.). Sabemos que todo brincar humano supõe um contexto social e cultural, o brincar não é involuntário, a criança aprende a

brincar porque vive as manifestações lúdicas que são compartilhadas por uma sociedade.

A infância é uma fase do desenvolvimento humano que para muitos é sinônimo de alegria, diversão e onde propicia as descobertas de um mundo tão complexo e diverso. Pensar nesse contexto é perceber que a infância deveria permanecer por todas as outras fases, mostrando que as experiências adquiridas nas fases anteriores, devem se perpetuar pelas demais. Mas muitos adultos insistem em afirmar que o ato de brincar deve estar em oposição às obrigações, tarefas e trabalho.

Segundo Kishimoto (2015, p. 1), o brincar infantil pode apresentar similaridades e diferenças em sua prática lúdica de um país para outro. Por isso, sua riqueza em suas manifestações. Em todas as culturas, o brincar manifesta-se de várias formas e com a cultura africana não é diferente. Um dos desafios que o povo africano que se assemelha ao povo brasileiro é a questão financeira, que para maioria é bem reduzida, mas isso não atrapalha o ato de brincar das crianças. Mas como uma criança, que está inserida num meio tão adverso, consegue pensar e demonstrar sua forma de brincar? Segundo Antunes (2003, p. 13) o que pode ocorrer é a chamada Resiliência, que é a capacidade de resistência a condições duríssimas e adversas. Salienta o autor que além de resistir às pessoas ou grupos acabam utilizando-as para seu desenvolvimento pessoal e crescimento social. O conceito de Resiliência foi sempre muito utilizado pela engenharia, sendo retirado da física. Contudo, conseguimos sanar alguns prováveis questionamentos que possam surgir ao longo de nossa discussão e entendemos que os africanos que passam por determinada situação de pobreza, bem como os brasileiros descendentes de africanos que estão inseridos em comunidades carentes podem ser considerados como resilientes.

Isso significa que muitos conseguem superar de forma positiva os fatores de risco e toda adversidade que influenciam para a não superação de seus limites. É bem desafiador, pois muitos não acreditam que uma criança inserida num ambiente que promova a segregação, a falta de alimentação, violência exacerbada, desemprego, drogas e com inúmeras doenças, possam encontrar momentos para expressar seus sentimentos através de um jogo ou brincadeira, com ou sem a utilização de um brinquedo. Até porque, muitas vezes não tem nem recurso financeiro para custear o valor dos brinquedos industrializados. Mas, é através da imaginação que a criança transforma o que a cerca, num objeto favorável a suprir suas expectativas. Assim, podemos entender que a cultura influencia, mas é a criança quem decide o que e como vai utilizar estas influências. O cabo de vassoura, por exemplo, transforma-se em cavalinho, a caixa de papelão num foguete, um pano numa capa de super-herói e assim por diante. É através da brincadeira que as crianças conseguem compreender o mundo que a cerca de forma mais lúdica e a pureza torna-se um elemento crucial na organização e nas ações desenvolvidas por elas.

Com isso, surge como foco às comunidades que se auto-denominam de quilombolas, pois são formadas por grupos de maioria negra e que estão espalhadas por todo território brasileiro. Cada espaço ocupado por determinado grupo quilombola deve passar pelo processo de reconhecimento e titulação, já que está presente na Constituição Federal, no artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” Passado o momento de caracterização das comunidades quilombolas, centramos olhares ao repertório de atividades lúdicas pertinentes a este

público. Cada geração promove a disseminação de brincadeiras que podem ter sido inventadas, reconstruídas ou apropriadas por crianças de acordo com o meio ao qual está inserida.

Cada momento lúdico promovido pelo brincar das crianças quilombolas possibilita uma resignificação das relações construídas a partir de um momento histórico. Com isso, conseguimos estabelecer nexos que ligam o passado com o presente, contextualizando e valorizando suas raízes culturais. Muitos jogos, brinquedos e brincadeiras foram sendo modificados ao longo de sua existência, para atender as necessidades de algumas gerações, mas a essência permanece a mesma. É o que acontece em comunidades quilombolas que fortalecem e divulgam suas manifestações culturais através do brincar de suas crianças para que muitos de seus componentes, ou até mesmo fora de seus espaços possam de forma significativa valorizar sua cultura.

O termo resiliência apresenta-se neste contexto como um fator que mostra a capacidade da preservação da cultura africana entre os quilombolas, em detrimento a todos os fatores que de certa forma denigrem suas manifestações. A forma de brincar no Brasil Colônia e Império refletem a dominação do branco sobre o negro, denotando, mais uma vez, as relações entre o brincar e o contexto histórico, cultural e social. O ato lúdico (jogos e brincadeiras) existente na relação entre as crianças brancas e negras como: o maltrato, o castigo e a punição eram condutas predominantes na relação lúdica das crianças do período do engenho de açúcar no Brasil, onde a criança branca (sinhozinho) usava a criança negra como montaria na falta do animal, nos jogos de faz de conta (nas representações simbólicas) o menino negro era beliscado, machucado e punido, sempre representando na brincadeira o papel de escravo ou subserviente.

Com relação à cultura lúdica, a resiliência surge quando uma criança inserida numa sociedade cheia de preconceito e intolerância consegue promover momentos prazerosos e que felizes de orgulho por pertencer a determinada cultura. Já ao ser utilizado na educação visa-se identificar e combater os fatores que influenciam os alunos de forma negativa e que proporcionam um isolamento no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, um adolescente que está inserido numa comunidade em que a vulnerabilidade social é elevada e que muitos de seus familiares e amigos estão envolvidos com coisas ilícitas ficam tentados a realizar as mesmas ações, mas por algum motivo acaba escolhendo ir contra tudo e a todos, encontrando nos estudos uma alternativa relevante para modificar sua realidade.

Muitas escolas, às vezes, acabam promovendo uma situação desfavorável e que promovem uma exclusão “camuflada”, onde a criança ou o adolescente são obrigados a desenvolverem atividades ou avaliações descontextualizadas de sua realidade. Na verdade, um aluno que chega à escola sem tomar a primeira refeição do dia, não tem como absorver de forma fidedigna o conhecimento. E não pensem que é algo impossível de ocorrer ou que estamos ludibriando para enfatizarmos uma situação. A maioria das escolas públicas brasileiras inseridas num comunidade carente apresentam alunos que muitas vezes acabam indo às escolas com intuito primeiro de saciar sua fome de alimentos e depois do conhecimento. Embasados em tais premissas, percebemos que numa situação tão desafiadora, muitos alunos acabam tornando-se resilientes, já que conseguem superar seus limites e mudar de forma relevante sua realidade no processo educativo e podem até influenciar positivamente na realidade de outras pessoas que estão ao seu redor.

A RELEVÂNCIA DO RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES, DE INFLUÊNCIA AFRICANA, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Indubitavelmente, toda dívida acumulada historicamente sobre a falta de valorização das contribuições que a cultura africana promoveu a sociedade brasileira. Segundo Claro (2012, p. 8), deve ser enaltecido como uma forma de continuidade do processo de resistências e lutas dos africanos que foram escravizados na América. Mostrar a comunidade escolar que todos nós devemos combater injustiças e promover igualdade entre os povos, independente de sua raça é um desafio diário a ser superado. Ao entendermos o POR QUE da necessidade de tais conteúdos serem abordados nas aulas de Educação Física é ratificar que os mesmos devem ser discutidos por todos e não só pelos professores de história, como muitas escolas designam. No estudo realizado por Parlebas citado por Lee (2014, p. 99), ele descreve o valor investigativo dos esportes tradicionais na análise das diferentes estruturas sociais existentes.

Os jogos são criações de uma cultura e fruto da história. A literatura, a música, a construção, as ruínas, as comidas e bebidas são geralmente vistas como uma herança da comunidade. Porém, não devemos nos esquecer das foras de prazer e da diversão que as atividades em grupo promovem: não devemos nos esquecer dos jogos! Eles também são frutos da cultura de um país e refletem as profundas raízes sociais que estabelecem diferentes formas de comportamento, de comunicação com os outros e de relacionamento com o ambiente. Os jogos físicos formam uma parte da herança cultural gerada pelo corpo que entra em jogo pela ação motora. Vinculados

a crença seculares e realizados de acordo com ritos e cerimônias tradicionais, são inspirados pelas práticas da vida cotidiana. Essa herança é muitíssimo diversificada e exuberante, e essa etnomotricidade alegre representa a cultura em atos, uma cultura que é trazida à vida em cada movimento do corpo. Desse modo, os jogos encarnam um lugar de memória frequentemente ignorado, mas repleto de uma simbologia evocativa (...) Portanto, o estudo dos jogos pode propiciar uma via de acesso interessante ao conhecimento das sociedades.

A Educação Física pode promover, sobre as manifestações da cultura negra, análises e vivências sobre: as danças, a luta e a cultura lúdica. Mas todas essas fundamentam a suas ações no tema transversal denominado de “pluralidade cultural”. Sobre esse assunto Darido (2012, p. 22) define: “O tema transversal ‘pluralidade cultural’ tem como objetivo o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo assim para uma convivência mais harmônica e sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação.”

Um detalhe relevante que precisamos pontuar é que muitos profissionais de Educação Física acabam se restringindo a fazer só um levantamento teórico sobre o tema, pois justificam não dominar a dança, por exemplo, mas compreendemos que através do brincar, o professor consegue de forma significativa promover a vivência da dança, da luta e das próprias manifestações lúdicas, o que precisamos é de criatividade e ousadia para nos permitirmos ao erro. Sendo assim, a nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos. O lúdico é uma expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada lo-

cal, cada comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é um patrimônio da humanidade. A demanda lúdica gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da cultura lúdica. Concluindo, a cultura lúdica é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do brincar.

Um dos conteúdos pertinentes para serem abordados nas aulas de Educação Física que facilita a compreensão das influências africanas em nossa cultura é o resgate histórico e vivências de jogos, brinquedos e brincadeiras populares. Através desse conteúdo conseguimos promover a interdisciplinaridade entre todas as disciplinas, que assim o desejar. Por exemplo, os jogos matemáticos podem transformar-se em macro jogos, onde as peças dos jogos passam a serem os próprios alunos. Muitos aspectos podem ser observados numa atitude como esta, são eles: o trabalho em equipe, a corporeidade, o raciocínio lógico-matemático, noção espaço-temporal, valores humanos, dentre outros. São pequenas iniciativas que promovem um significado para promover um processo educacional relevante.

Poucos momentos nas formações acadêmicas, do curso de Educação Física, possibilitam uma maior aproximação entre os estudantes e temas pertinentes no contexto escolar. O que dificulta a atuação fidedigna de futuros professores. Muitos estudantes dos cursos de graduação ainda vinculam as práticas esportivas como sendo, as únicas possibilidades de ser desenvolvida dentro dos ambientes formais de educação. Na verdade, não defendemos que os mesmos devem dominar tudo, mas acreditamos que se os profissionais tiverem, primeiramente, a consciência de sua responsabilidade social, sendo sensível a necessidade em buscar uma maior fundamentação para ser capaz de unir os conteúdos pertinentes a Educação Física com os

temas de grande relevância social conseguirá promover a tão almejada aprendizagem em seus alunos.

Podemos citar alguns exemplos de práticas exitosas que ajudam na fundamentação de tais profissionais, são elas: disciplinas de Multiculturalismo e estudos teóricos sobre o brincar, no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará; a idealização e a implantação do museu da Infância e do Brinquedo, na cidade de Fortaleza, com o acervo pessoal do Professor Doutor Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, dentre outros.

As aulas de Educação Física devem ser contextualizadas com o intuito de permitir que os alunos consigam estabelecer suas próprias relações entre o conhecimento adquirido e sua realidade. Assim, quando o professor consegue unir os temas conhecidos como transversais, os valores humanos e os conteúdos específicos da Educação Física, ele permitirá um elo que pode ser vinculado a qualquer outra disciplina, presente no currículo da escola. Com isso, defendemos aulas de Educação Física consciente de seu papel na promoção de uma Educação centrada nas relações Étnico-raciais.

EXEMPLO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No ano de 2015, numa escola pública estadual do município de Maracanaú, uma professora de Educação Física, decidiu participar de forma efetiva desde a elaboração até a execução do projeto sobre africanidade, que nesta edição objetivava conhecer e analisar o papel do negro na formação da identidade cultural do nosso país, mostrando o seu percurso histórico e social até os dias atuais. Mas como esta contribuição resultou em ações concretas dentro do projeto?

A Educação Física pode contribuir de várias formas, mas a escolhida está relacionada com a cultura lúdica africana. O desejo uniu forças com as ações desenvolvidas pelo coordenador do Programa Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tal parceria resultou numa belíssima exposição de imagens que retratavam o brincar africano, intitulada de: Jogos e Brinquedos Étnicos Africanos. Além da exposição realizamos experimentações de jogos africanos e oficinas de confecção do jogo Mancala, com materiais alternativos, que é bastante difundido na África.

O projeto transdisciplinar contou com uma caminhada pelas ruas do bairro, mostrando que a escola estava na luta contra o preconceito e discriminação entre as raças, além de promover apresentações artísticas e culturais que enfatizam os objetivos previamente estabelecidos. Devemos entender que a disciplina da Educação Física consegue de forma significativa contribuir com todos os projetos escolares, basta que os profissionais da área quebrem alguns paradigmas e que percebam que ao se falar da cultura africana não devemos nos deter só as manifestações decorrentes da Capoeira. Tal conteúdo é mais uma opção e não a única a ser contemplada em nossas aulas.

O resgate, o estudo e as vivências das brincadeiras populares que são de origens africanas, durante as aulas promovem uma maior aproximação e valorização de uma cultura riquíssima de conhecimento que deveria ser de conhecimento de todos e principalmente os brasileiros que são descendentes dos mesmos. A miscigenação que ocorreu no Brasil, no passado, nos instiga a necessidade de termos ciência de tais contribuições. Com isso, poderemos entender todo processo que

ocorrera e como podemos manter a disseminação para todas às gerações futuras.

Contudo, muitas dessas informações são desconhecidas pelos professores de Educação Física o que acaba dificultando sua experimentação em suas aulas. Por exemplo, o jogo Mancala, que é um dos jogos mais vivenciados pelos africanos, pouco são explorados pelos brasileiros, mas na África muitos nem precisam dos jogos que são industrializados, a maioria joga em qualquer local e até mesmo no chão com areia. O fantástico é que pode ser experimentado por todos desde que saibam as regras que o fundamentam e mesmo assim, muitos outros jogos já foram recriados com regras diferenciadas, mas com origem no mancala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como proposta integrar as temáticas Educação Física, africanidade e cultura lúdica, possibilitando uma reflexão e colaborando no campo de estudo da educação das relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva *etnoludomotriz*.

O Brasil é um país que desde sua colonização sofreu e ainda sofre influência de várias culturas, o que possibilita uma diversidade cultural bem significativa e com grandes consequências, muitas vezes negativas, por exemplo, o preconceito. Ausência muitas vezes da prática da empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro possibilita atitudes regadas de preconceitos, pode estar relacionado com a raça, religião, gênero e condições financeiras de cada indivíduo, dentre outros.

A escola pública apresenta-se como um dos locais onde a diversidade se manifesta de forma fidedigna, pois deve atender a todos “sem discriminação” e proporcionar a disseminação do conhecimento, através de uma metodologia que estimule o interesse dos alunos, rompendo assim, com alguns aspectos tidos

como tradicionais e excludentes. Por ser um espaço de convivência, a escola pública, deve proporcionar discussões principalmente sobre temas transversais, temas estes que permeiam a sociedade e que devem ser discutidos dentro e fora das salas de aulas. Por mais que muitos defendam, nos discursos, que não são preconceituosas as atitudes os condenam e por ser bem visível, acarreta em várias atitudes discriminatórias.

Desde a promulgação da Lei nº 10. 639/2003 e da efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais que volta os olhares para os temas que estão relacionados com as influências africanas na formação da sociedade, através de ações efetivas para combater qualquer atitude discriminatória e de racismo presentes dentro do âmbito formal de educação.

Conhecendo um pouco da realidade das escolas públicas, atualmente, percebemos que é um dos espaços onde mais ocorrem tais práticas condenáveis. Toda sociedade deve promover o respeito às diferenças, para gerar a formação da identidade racial. Essa foi perdendo-se ao longo dos anos e ocasionou a “crise de identidade”, onde muitos não se reconhecem ou não conhecem a historicidade das raças e reproduz apenas os preconceitos socialmente construídos. Contextualizar é promover aprendizagem e a prática de valores será efetivada se compreendermos as consequências dos atos. Conhecer as influências adquiridas da cultura africana é entender o legado deixado para gerações presentes e futuras. Conclui-se então, que o estudo sobre a cultura africana e suas contribuições para sociedade brasileira, não é uma DEVER e sim um DIREITO a ser disseminado à comunidade escolar.

E onde está o problema? Quando solicitamos aos alunos para definirem sua raça. Para muitos é vergonha afirmar que são NEGROS. Atualmente tornou-se “moda” dizer que são

PARDOS, sem ao menos saber o significado e origem de cada uma delas. E todos afirmam não terem preconceitos, mas as “brincadeiras” indevidas e as ações preconceituosas demonstram o contrário. Não devemos procurar culpados e sim “arregaçar as mangas” para encontrarmos juntos, as soluções que minimizam esta realidade.

O professor de Educação Física, neste contexto, assume o dever de disseminar atitudes que promovam a superação de tais desafios, pois caso isso não ocorra precisamos de mecanismos que diminuam o fosso social existente entre as pessoas, que são avaliadas pela classe social, raça ou gênero que detém e não por seu conhecimento adquirido. Os alunos tem que entender e desejar se apropriar do conhecimento, através de uma boa mediação do professor, mostrando assim, a relevância e o impacto que pode ter em suas vidas, proporcionando assim a prática da empatia, caso contrário não alcançaremos os objetivos propostos com a Cultura de Paz (atitudes e valores). Só assim, os alunos terão sede do conhecimento e esta necessidade promoverá automaticamente à motivação e a mudanças de atitudes.

A universalidade e tradicionalidade da cultura lúdica são analisadas e comprovadas através de estudos históricos, sociológicos, antropológicos e iconográficos. Neste sentido, o jogo, o brinquedo e a brincadeira é um patrimônio da humanidade e responsável por nossa identidade e memória cultural e social. Podemos afirmar que o gosto pelo jogo é um impulso universal que não tem fronteiras, nem culturais, nem linguísticas e nem de classes sociais. O lúdico é em sua essência livre, universal, inclusivo e democrático. É fundamental criar situações onde a cultura lúdica ancestral possa ser recuperada e/ou reconstruída, o jogo popular, tradicional e autóctone devem, através do movimento e experimentação, serem identificados e preservados como

patrimônio lúdico da cultura sertaneja. Neste sentido, a cultura lúdica ancestral torna-se relevante no processo de conexão com as emoções, os sentidos e o comportamento humano na vida cotidiana de uma sociedade civilizada.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Compreendemos que é possível, o impossível, basta que assim o desejemos. Toda sociedade deve promover o respeito às diferenças, para gerar a formação da identidade racial. Essa foi perdendo-se ao longo dos anos e ocasionou a “crise de identidade”, onde muitos não se reconhecem ou não conhecem a historicidade das raças e reproduz apenas os preconceitos socialmente construídos. Contextualizar é promover aprendizagem e a prática de valores será efetivada se compreendermos as consequências dos atos. Conhecer as influências adquiridas da cultura africana é entender o legado deixado para gerações presentes e futuras.

Diante das manifestações culturais africanas percebemos a riqueza de atividades corporais propostas, que possibilitam ao professor de Educação Física utilizá-las dentro de suas aulas, pois está diretamente ligada a todos os conteúdos pertinentes a disciplina, como: a dança; o jogo, brinquedo, brincadeira, lutas; esportes e ginásticas. Assim, a Educação Física assume um relevante papel dentro da escola, pois consegue contribuir de forma direta ou indiretamente na união dos conteúdos pertencentes às outras disciplinas, utilizando para isso, aulas práticas e teóricas. Tudo isso ocorre por termos o CORPO como elemento fundamental de nossos estudos.

A educação física apresenta como um de seus conteúdos o jogo, brinquedo e brincadeira, que são elementos cruciais

para um resgate de manifestações culturais de vários povos. Assim, acreditamos que tal conteúdo pode centrar olhares para as contribuições que a cultura africana proporcionou à cultura brasileira em suas manifestações lúdicas. Entender e respeitar as diferenças existentes entre os povos é o primeiro passo para conseguirmos vencer certas atitudes tão regadas de preconceitos e intolerância.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Quais as contribuições da cultura africana à sociedade brasileira?
2. O que a Lei 10.639/03 afirma?
3. Por que a Educação Física deve contribuir com o projeto ou ações que fazem valer a Lei 10.639/03 dentro da escola?
4. O que é pluralidade cultural?
5. Quais as atitudes discriminatórias que você já presenciou ou foi de seu conhecimento com relação aos alunos negros?
6. Por que os alunos que são descendentes de negros não se autodenominam com tais?
7. Qual tema transversal intensificam as discussões pertinentes à cultura africana? Justifique sua resposta.
8. Cite 3 conteúdos da Educação Física que pode contribuir no projeto Transdisciplinar na escola?
9. Como podemos combater atitudes preconceituosas na escola?
10. Quais as vantagens que a cultura lúdica pode favorecer às aulas práticas da Educação Física?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BURGUÉS, L. P. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE, 2000.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CYRULNIK, B. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GUTTMAN, A. **Visando a modernidade: arco e flecha e a modernização do Japão**. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 9-21, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. Práticas corporais. In: REGINA, D. I. **Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Rede cedes, 2005-2006.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

AMORIM, C. R. et al. Comunidades quilombolas no Paraná: primeiras reflexões sobre caracterização e legalidade. In: LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. A (Orgs.). **Políticas públicas de esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2013, p. 27-54.

ANTUNES, C. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade.** Fascículo 13. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CLARO, R. **Olhar a África:** fontes visuais para sala de aula. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física e Temas Transversais na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, M. B. R.; CAMARGO, V. R. T. Figurações, celebração e divulgação: jogos dos povos indígenas. In: ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos Tradicionais.** São Paulo: Editora Laços, 2014, p. 57-68.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco,** Buenos Aires, n. 24, p.81-106, 2014.

LEE, J. Y. Uma perspectiva sobre os jogos e esportes tradicionais abrangendo o Oriente e o Ocidente. In: ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos Tradicionais.** São Paulo: Editora Laços, 2014, p. 91-103.

MUNIZ, A. W. B. **Patrimônio cultural imaterial:** tesouros vivos do estado do Ceará. Olinda. Curso de formação de gestores culturais dos estados do nordeste. Universidade Federal da Bahia, 2014.

SANTOS, M. W. Quilombolas e o lúdico: elementos constitutivos de uma educação das relações étnico-raciais. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Orgs.). **Educação Infantil e diferença.** Campinas, São Paulo: Papirus. 2013, pp. 71-107.

JUEGO Y RECREACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

José Eugenio Rodríguez

Beatriz Pereira

INTRODUCCIÓN

Habitualmente nos referimos a la escuela como una institución donde se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por formar niños y niñas con unos conocimientos, aptitudes, valores, normas y actitudes específicas (KRÜGER; FORMICHELLA, 2015; MARTÍNEZ; ESTEBAN; BUXARRAIS, 2011), enfocados a una determinada cultura social, condicionada por su inmediato contexto sociopolítico y económico (PEDRANZANI; MARTÍN, 2012).

No nos equivocamos al afirmar que esos condicionantes sociales tuvieron su repercusión en el ámbito educativo a lo largo de la historia, observando una evolución en ese proceso paralelo a los avances de la sociedad (RODRÍGUEZ, 2016). La metodología tradicional, más autoritaria, basada en la disciplina y el orden como su piedra angular, fue dando paso progresivamente a otro tipo de pedagogías, más modernas, menos directivas, donde el alumno, sus características e intereses pasaban a ser el centro de interés del proceso educativo (CIDONCHA; DÍAZ, 2012).

Estas pedagogías modernas se caracterizan sobre todo por la puesta en práctica de metodologías participativas, por el uso de nuevos recursos como medio de enseñanza y por acercarse

a la naturaleza propia del alumnado como forma de motivar el interés para el aprendizaje y poder desarrollar todo ese potencial que cada uno lleva dentro (ADELL; CASTAÑEDA, 2012).

El juego, considerado tradicionalmente como una acción superficial, sin contenido, visto como algo sin importancia por no estar ligado al trabajo, a la condición física, disciplina y seriedad que se requerían en las actividades de antaño, se ha convertido en uno de los principales recursos educativos en la escuela (JUAN; GARCÍA, 2013; PADIAL; SÁENZ, 2013), que cobra mayor importancia en las etapas iniciales por tratarse de una actividad inherente a la naturaleza del niño y, por tanto, se estaría adecuando el proceso educativo a las particularidades del alumnado, aspecto que promulgan las nuevas pedagogías y en las que el actual profesorado, especialista y con formación permanente, debe incluirse para realizar un trabajo de calidad (ANDREUCCI, 2012; GONZÁLEZ; BARBA, 2014)

Entre las principales funciones de la escuela destacaríamos la formativa, en cuanto a que transmite una serie de conocimientos, procedimientos y actitudes encaminados a desarrollar al individuo en toda su plenitud. Pero, también, la escuela cumple función de custodia (acoge a niños que no pueden estar atendidos por sus padres por motivos laborales principalmente), de formación de conciencia y de reproducción social y cultural, pues se tiene especial consideración por el contexto en el que esta escuela está integrada.

Todas estas funciones están incluidas en el currículum educativo, documento en el que el juego (como recurso y como fin) ocupa un lugar importante. Por tanto, a través del juego podremos desarrollar todas esas funciones que son propias de

la escuela, atendiendo a las características del niño y aprovechando una sus principales características: su elemento sobremotivador (ALONSO; GEA; YUSTE, 2013; MUÑOZ; VALENZUELA, 2014).

En este capítulo trataremos de comprender el potencial educativo el juego, su aplicación en el ámbito escolar y la necesidad de que se presente como un elemento fundamental del currículum en su apartado metodológico.

EL JUEGO

Aproximación histórica y terminológica

El juego es una actividad intrínseca a la naturaleza humana, una conducta que se muestra en común a todas las civilizaciones, tiempos, edades y culturas. Desde las primeras civilizaciones, el juego cumple una función social y está muy ligado al contexto, de forma que los primeros juegos simbólicos realizados en pinturas rupestres, de ejercitación física orientada a la caza y supervivencia o simplemente por distracción, ha ido evolucionando hasta adquirir una considerable importancia en la intervención educativa y como herramienta indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del siglo XVII, con el surgimiento del pensamiento pedagógico moderno donde se concibe el juego como un elemento que facilita el aprendizaje, este instrumento pedagógico ha sido estudiado y desarrollado por numerosos estudiosos con el fin de mejorar el sistema educativo, buscando utilidad, motivación y buscar un ambiente favorecedor para una enseñanza agradable y placentera.

De las aportaciones de pedagogos como Rousseau en el siglo XVIII, nos encontramos con las escuelas pedagógicas del siglo XIX, donde autores como Pestalozzi, Fröbel, Decroly o Montessori reconocen la importancia del juego y el juguete en el aprendizaje de los niños realizado en un ambiente proclive para este proceso. Surgen en este siglo además las primeras propuestas y teorías basadas en la observación del juego como argumento para su puesta en práctica y desarrollo en el proceso educativo (ALFONSO, 2009):

- Teorías relacionadas con el consumo de energía: en las que el juego permite disminuir la energía que no consume el cuerpo las cubrir las necesidades biológicas básicas (Schiller), para liberar el exceso de energía acumulada (Spencer) o para recuperar energía en un momento de fatiga o decaimiento (Lazarus);
- Teorías donde el juego se emplea para recordar y rememorar las tareas de la vida de sus antepasados (teoría de la recapitulación de Stanley Hall);
- Teorías del ejercicio preparatorio o preejercicio, en las que el juego se emplea para practicar o entrenar aquellas habilidades que más tarde serán útiles en la vida adulta (Karl Gross).

A partir del siglo XX aparecen nuevas teorías sobre el juego y, si hasta entonces las teorías más clásicas se basaban en aspectos físicos y pedagógicos, estas surgen en función de las nuevas corrientes psicológicas (ALFONSO, 2009):

- Teoría general del juego (Buytendijk), que entiende el juego como algo característico de la infancia, diferenciando el juego infantil del juego adulto;

- Teoría la ficción (Claperède), que observa en el juego una actitud distinta del organismo ante la realidad, usando la ficción para acercarse a ella;
- Teoría psicoanalítica (Freud), donde el juego es empleado como medio para satisfacer impulsos o superar traumas;
- Teoría psicoevolutiva (Piaget), que define el juego como reflejo de las estructuras mentales de la persona y que, según la edad, nos encontramos con diferentes estadios y tipos de juegos;
- Teorías sociales (Vygotsky y Elkonin), que reconocen el valor socializador del juego, sus valores y su relación con el contexto y la cultura;
- Teorías culturalistas (Huizinga y Caillois), que ven en el juego un medio de transmisión de cultura, de tradiciones propias de cada lugar, sus costumbres o hábitos.

Todas estas teorías nos muestran la importancia que tiene el juego en los ámbitos social, psicológico, cultural, físico y educativo, comprobando hoy en día que se muestra como eje principal en el proceso metodológico, sobre todo en edades tempranas (DELGADO, 2011).

El juego es una actividad que surge de manera natural en los niños, algo inherente a ellos (BUYTENDIJK, 1935), que lo emplean para relacionarse con el entorno, para descubrir sus posibilidades de acción, para interpretar la realidad, para aprender, comprender y respetar reglas, para mostrar sus emociones (MATURANA, 2003), para ejercitarse físicamente de una forma amena, para asumir determinados roles o para relajarse. Todas estas razones nos indican la importancia y las posibilidades

del juego en el proceso educativo, un recurso didáctico con un alto valor educativo, un instrumento privilegiado para el aprendizaje, un dinamizador en el desarrollo del niño y un medio para adquirir habilidades que le ayudarán a ser personas adultas emocionalmente equilibradas (ROMERO; GÓMEZ, 2011).

A partir de definiciones de VYGOTSKY (1982) o HUIZINGA (2004), entre otros, se extraen conclusiones sobre la importancia del juego:

El juego es una actividad necesaria para los seres humanos teniendo suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; siendo, a su vez, una herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Todo ello se debe realizar de forma gustosa y placentera, sin sentir obligación de ningún tipo y con el tiempo y el espacio necesarios (ROMERO; GÓMEZ, 2011, p. 8).

Características

Partiendo de los estudios de Del Toro (2013), Mateo (2014) o Pecci et al. (2011), el juego posee una serie de características y funciones que los educadores debemos tener en cuenta a la hora de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El juego es una actividad espontánea, voluntaria y recreativa (aunque en el entorno educativo se requiera una planificación consciente e intencionada);
- El placentero, con el que podemos disfrutar y divertirnos;

- Implica actividad y, por tanto, desempeña un papel importante en el desarrollo motor y cognitivo del niño;
- Tiene un fin en si mismo, en el que importa el proceso y no el resultado final;
- Se desarrolla en una realidad ficticia, posibilitando el ensayo de futuras acciones propias de adultos;
- Tienen una limitación espacial (determinada por la zona de juego) y temporal (determinada por la motivación del participante);
- Cumple una función compensadora de desigualdades e integradora.

Además, el juego contribuye al desarrollo psicomotor, cognitivo y socioafectivo de los participantes, fomenta el desarrollo autónomo y personal, pone en marcha la imaginación y la creatividad personal, aspectos que junto con los anteriores, justifican de por si el empleo del juego en las clases no sólo de Educación Física sino, como veremos más adelante, en otras materias presentes en el currículum educativo.

Tipología y clasificación

La amplia variedad de juegos y sus posibilidades educativas, nos permite realizar diferentes clasificaciones y agrupaciones dependiendo de la dinámica de grupo, de la participación y comunicación, de la complejidad de la tarea, de la etapa evolutiva o de la situación motriz, entre otras. Nosotros realizaremos una clasificación en función de las capacidades o aspectos que desarrollan:

Juegos psicomotores. Con estos juegos, el niño pone a prueba sus posibilidades y facilitan el conocimiento del propio cuerpo. Aquí encontramos:

Juegos de conocimiento corporal, que ayudan al participante a tomar conciencia del propio cuerpo;

Juegos motores, para desarrollar sobre todo las habilidades motoras básicas;

Juegos sensoriales, para trabajar la discriminación auditiva, visual y táctil, preferentemente;

Juegos de condición física, para el desarrollo de las capacidades físicas básicas: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad.

Juegos cognitivos.

- Juegos manipulativos o de construcción, para fomentar el pensamiento abstracto, la concentración y la capacidad creadora;
- Juegos exploratorios o de descubrimiento, con los que poder explorar la potencialidad de los objetos y juguetes;
- Juegos de memoria, imaginativos, lingüísticos..., para progresar en la expresión y comunicación.

Juegos sociales, para fomentar las relaciones grupales y los correspondientes procesos de adaptación: juegos simbólicos o de ficción, de reglas, cooperativos...

Juegos afectivos, para favorecer la educación emocional y el desarrollo afectivo: juegos de rol, dramáticos, de autoestima, etc.

Con toda esta variedad y tipología de juegos, nosotros como educadores nos tendremos que hacer las siguientes preguntas: ¿cuáles deberían estar en mi programación docente? ¿Cuáles elijo y en función de qué?

La respuesta, bajo nuestro criterio, es sencilla: TODOS. Porque es necesario atender a la globalidad del niño, a su desarrollo en todos los apartados y, afortunadamente, a través del juego podemos incidir positivamente en todos esos ámbitos.

EL JUEGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El juego en el currículum educativo

Los enormes cambios experimentados en el ámbito educativo han caminado paralelos a las nuevas pedagogías y a la puesta en práctica de metodologías innovadoras, que han situado al niño en el epicentro del proceso educativo. En este sentido, las leyes educativas se han ido adaptando a las exigencias de la realidad, de la evolución, de los cambios políticos y de los estudios de investigación que nos muestran la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los aspectos que debemos tener en cuenta para ayudar a crear personas equilibradas y felices.

A principios de los años 70, las leyes educativas se preocupaban de establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral, entendiendo que la educación debe preparar al individuo para el trabajo. Así, podemos imaginar que metodologías basadas en el juego no tenían mucha cabida en esta época, a pesar de que se empezaban a implantar métodos didácticos que fomentaban la originalidad y la creatividad de los escolares, desarrollado aptitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo y teniendo en cuenta las capacidades del propio alumnado.

Esta visión educativa se mantendría durante veinte años, donde la metodología seguía en la línea de adquirir conocimientos y técnicas que capacitaran al alumno para la actividad profesional y la participación activa en la sociedad. Pero, a par-

tir de los años 90, se aprecian cambios significativos, intenciones educativas que se basan en las experiencias, las actividades y el juego, en un adecuado ambiente de afecto y confianza. Este tipo de metodología, con mayor énfasis en las primeras etapas (educación infantil), se irá trasladando a etapas sucesivas, donde el juego está presente en los procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje, rompiendo la aparente oposición entre trabajo y juego y donde éste pasa a tener presencia importante en los objetivos generales de la Educación Física.

Hoy en día el juego se considera un instrumento de aprendizaje para la vida, un importante instrumento de educación con el que podemos el máximo rendimiento y potencial educativo mediante una intervención lúdica consciente y reflexiva. El juego es empleado como recurso metodológico o como contenido con sentido propio, con un fin en sí mismo, a través del cual el niño desarrollará todo su potencial (DELGADO, 2011). Nosotros, como educadores, si de verdad creemos que el niño es la piedra angular del proceso educativo, debemos emplear una metodología basada en el juego, pensando en aspectos educativos y, también, recreativos, pues la metodología lúdica nos permitirá un desarrollo pleno del niño.

Juego y aprendizaje

Como educadores, en nuestra intervención educativa emplearemos el juego con diferentes finalidades, que se sintetizarían en:

- Utilizaremos *el juego como elemento de motivación*, para facilitar y hacer más agradable el aprendizaje. Pondremos en práctica el principio de “enseñar disfrutando”, trasladando al contexto escolar las situaciones propias del acto lúdico;

- Utilizaremos *el juego como recurso didáctico*, dotándolo de objetivos educativos más explícitos por medio de juegos y actividades lúdicas conscientemente dirigidas por el docente. En este sentido, el juego como recurso didáctico no es exclusivo de la Educación Física, empleando esta metodología para el desarrollo cognitivo e intelectual más propio de otras materias: ciencias, matemáticas, aprendizaje de las lenguas, etc.;
- Utilizaremos *el juego como elemento con valor educativo intrínseco*, donde la idea principal es que aprendemos como consecuencia del juego, no jugamos para aprender. Se suele emplear mucho el juego libre para descubrir la espontaneidad, la creatividad y el entusiasmo del alumnado, sobre todo en las primeras etapas (infantil), ya que de forma progresiva se irán introduciendo normas y reglas para adaptar el juego a las edades de los niños.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje moderno, el juego ha adquirido un importante valor intrínseco y no sólo se le tiene en cuenta para adquirir determinados objetivos preestablecidos, sino que se ha convertido en un objetivo en sí mismo. Los docentes debemos tener en cuenta el papel educativo del juego y diseñar programas, actividades y recursos educativos para desarrollar en la escuela, garantizando además el derecho al juego que tienen todos los niños.

Juego motor

De la amplísima variedad de juegos (funcionales, imaginativos, constructivos, simbólicos, sociales, intelectuales, emocionales...) hay un tipo de ellos que podemos decir que son

propios del ámbito de la Educación Física y el Deporte. Nos referimos al juego motor, un tipo de juego que se caracteriza por la motricidad, que incluye diferentes tipos de actividades y situaciones motrices y cuyas acciones están mediatizadas por un objetivo motor.

Si en las primeras etapas nos inclinábamos más por el juego libre, creativo, imaginativo, simbólico, para niños de primaria (6 a 12 años) planificaremos una progresión del juego motor en base a su complejidad y en la adaptación a la práctica de los deportes.

- Con niños de 6 a 8 años primarán los juegos psicomotores, sencillos, no reglados o con reglas muy sencillas. Se trata de pasar de forma natural del juego libre y espontáneo al juego organizado en diferentes espacios, con diferentes móviles y en distintas situaciones de agrupamiento, surgiendo dos ideas fundamentales: dominio y organización espacio-temporal;
- De 8 a 10 años desarrollaremos el sentido de respeto por las normas y reglas establecidas, tanto las intrínsecas de la propia actividad como de los jueces. Entran en práctica los juegos predeportivos como antesala a los deportes reducidos o adaptados. Se introducen juegos con un claro objetivo de desarrollo motor (fuerza, velocidad, resistencia...) y de diferentes estrategias para mejorar el resultado final;
- En la última etapa, de 10 a 12 años, se promoverán sobre todo juegos predeportivos y juegos deportivos adaptados a las características de los niños, favoreciendo de este modo el desarrollo de habilidades genéricas y de iniciación a las habilidades específicas.

Asimismo, los docentes debemos tener en cuenta diferentes aspectos en la puesta en práctica de juegos motores en la escuela, persiguiendo siempre la finalidad del modelo lúdico:

- ✓ Establecer tiempos de juego flexibles y adaptados a la edad del alumnado y de sus capacidades evolutivas;
- ✓ Respetar sus ritmos y necesidades individuales;
- ✓ Emplear materiales atractivos, variados y que proporcionen gran disponibilidad motriz;
- ✓ Atender a la dosificación del esfuerzo y respetar el tiempo de juego;
- ✓ Evitar riesgos y peligros con el espacio, los materiales y su organización;
- ✓ Fomentar el juego limpio y posibilitar el interés y la participación de todo el alumnado.

Recursos y materiales para el juego

A la hora de seleccionar los recursos y materiales didácticos para desarrollar el modelo lúdico en la escuela, tendremos en cuenta dos características principales: que sean *lúdicos* y *didácticos*. Lúdicos porque buscaremos ese aspecto de motivación que debe estar presente siempre en el acto educativo, y didácticos para favorecer en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su equilibrio nos proporcionará la calidad del material a emplear y, además, nos facilitará la tarea de desarrollar todos los aspectos presentes en el currículum educativo que, al final, constituye nuestra hoja de ruta.

Es importante además que empleemos recursos *variados*, evitando de esta forma la monotonía que puede provocar el

uso continuo de los mismo materiales, y que sean *abundantes*, aspecto que nos ayudará a evitar conflictos y disputas por el mismo objeto, evitando además tiempos de espera excesivos y aumentando el tiempo de práctica real de nuestros alumnos en la clase de Educación Física.

Como criterios a la hora de seleccionar materiales para el juego, estableceríamos los siguientes:

- ✓ Que sean coherentes con los objetivos propuestos;
- ✓ Que favorezcan el juego y la práctica deportiva;
- ✓ Adaptados a las características de los niños;
- ✓ Seguros, de calidad y duraderos;
- ✓ Divertidos, ingeniosos y atractivos visualmente;
- ✓ Que tengan un importante fondo didáctico.

Espacios para el juego

En ocasiones, hablar del juego es definir las características de los lugares donde se realizan y de sus peculiaridades. En el centro escolar, los espacios suelen estar bien definidos y los lugares preferentes de actividad de los niños serán:

- ✓ Pista polideportiva;
- ✓ Gimnasio;
- ✓ Patio (interior o exterior);
- ✓ Aula;
- ✓ Espacio natural.

Basándonos en las características del juego que como docentes nos interesa promover en la escuela, destacaríamos la potencialidad que nos ofrecen los espacios naturales, abiertos, al aire libre, que disponen muchos centros educativos. Son lu-

gares que facilitan el contacto con la naturaleza, en los que podemos modificar la superficie (tierra, arena, hierba...) y donde los elementos naturales (árboles, rocas, fuentes...) nos proporcionan posibilidades imaginativas extraordinarias para realizar juegos amenos, divertidos, espontáneos, alejados de estrictas reglas y que se acercan más a la naturaleza humana.

Materiales no convencionales como ruedas, tubos, escaleras, postes pueden conformar un escenario de juego ideal para niños, donde tendrán que usar su imaginación para divertirse y que posiblemente gran parte de los juegos realizados sean motores y de desarrollo de las capacidades físicas (juegos de correr que mejoran la velocidad y la resistencia, juegos populares que desarrollan la fuerza, etc....).

EL ROL DEL DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL JUEGO EN LA ESCUELA. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Somos conscientes de la importancia que tiene la formación de los profesionales de la Educación Física y el Deporte, personal especializado que estén en condiciones de aportar al alumnado la educación e importancia que se merecen. Estos especialistas deben conocer las características del alumnado en los planos físico, psicológico, mental, social y emocional, al tiempo que debe conocer y dominar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando actitudes positivas, de confianza, respeto, compromiso y un sinnúmero de valores que deben imperar en un individuo equilibrado.

Las características y formas de proceder de los docentes han ido evolucionando conforme a las leyes educativas, de la propia concepción que se tiene sobre la educación en general y de la infancia en particular, donde el centro de atención y el protagonismo recae en el propio niño. Esa figura autoritaria de

antaoño se ha adaptado a las exigencias de la nueva enseñanza, encaminada a extraer todo el potencial que tienen los niños de la forma más natural posible.

La clave está en que el docente debe organizar y proporcionar las condiciones para que el alumnado inicie y desarrolle su aprendizaje. Y en este proceso, la metodología lúdica debe primar sobre otras más estrictas, analíticas y alejadas de la naturaleza del niño.

El docente debe tener una amplia formación profesional que le permita planificar, organizar, realizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también una formación a nivel experiencial, cultural, afectiva y humana, que le permita satisfacer la necesidad de curiosidad e interés del alumnado.

Sabemos que no existe el docente perfecto pero, nosotros, como profesionales, debemos tender a acercarnos a ese ideal, que nos permita ser mejores docentes, y eso pasa inexcusablemente por atender a las necesidades del alumnado, crear un adecuado clima de aprendizaje y poner en práctica metodologías innovadoras y atractivas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, aquí, el juego desempeña un papel fundamental.

De cara al desarrollo de una metodología lúdica en el centro educativo, el educador debería disponer de una serie de cualidades personales y tener en cuenta diversos aspectos para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Las sintetizaríamos en:

- ✓ Debe ser tolerante y saber imponer su autoridad sin ser directivo;
- ✓ Flexible y con mucha paciencia;
- ✓ Motiva al alumnado y transmite entusiasmo;

- ✓ Manifiesta una actitud positiva, valorando adecuadamente lo que dice y hace el alumno;
- ✓ Es activo en sus intervenciones y conecta con el alumnado, entrando en juego con ellos y sintonizando con sus preocupaciones e inquietudes;
- ✓ Se comporta con el alumnado de una forma afectuosa y atenta;
- ✓ Tiene habilidades comunicativas, empatía y autocontrol;
- ✓ Tiene conocimientos y formación específica sobre el juego en todas sus variedades (motor, sensitivo, popular y tradicional, infantil, didáctico...);
- ✓ Maneja un amplio repertorio de juegos y sabe aplicarlos según el objetivo que quiere conseguir.

JUEGO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La escuela es un reflejo del mundo actual y esa realidad está presente en la misma. Todos somos diferentes según nuestras características físicas, afectivas, sociales, psicológicas, personales, culturales... y esa diversidad se refleja también en el centro educativo.

Conscientes de esa realidad, ¿qué nos podemos plantear como docentes del área de Educación Física? En nuestra área la diversidad se puede magnificar si no se promueven actitudes y adaptaciones significativas para disminuir las aparentes diferencias y tratar al alumnado en términos de igualdad, atendiendo siempre a la inclusión total en el aula.

El docente debe ser un buen observador y poder detectar actitudes de marginación y/o discriminación, o de percibir determinados signos de alerta que nos indiquen que el niño necesita atención especializada. El juego en este caso tiene una serie de ventajas que nos puede ayudar a conseguir esa inclu-

sión, la integración en el grupo como uno más, cada uno con sus virtudes y sus defectos, pero todos con el mismo valor.

El juego favorece la adquisición de determinadas habilidades sociales y comunicativas que facilitan la inclusión dentro del grupo, enseñando las consecuencias de competir y cooperar. Mejora la concepción del propio cuerpo y de la autoestima, al tiempo que promueve actitudes positivas que facilitarán la participación de todo el alumnado.

Como docentes, debemos desarrollar actitudes solidarias e integradoras, siendo conscientes de la realidad que tenemos ante nosotros y favorecer actitudes y conductas positivas de cara a personas que tengan algún tipo de problema o característica diferencial. Se parte siempre de la capacidad de cada uno, no de la discapacidad que alguno pueda tener. Nuestra experiencia nos dice que el juego es la mejor forma de unir al grupo, de fomentar valores de colaboración, solidaridad, respeto, empatía... por tanto, una buena forma y un buen método para trabajar la inclusión en nuestras clases.

CONSIDERACIONES FINALES

El juego y la recreación debe estar presente en la actividad cotidiana de los centros educativos, tanto en las propias clases de Educación Física como en los tiempos no lectivos (recreos, a la entrada y salida del centro, fiestas populares, jornadas de convivencia...). Constituye una excelente metodología para acercarnos al niño y extraer de él toda su potencialidad.

Es un excelente recurso educativo porque favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un ambiente proclive para eso, despertando el interés del alumnado y favoreciendo su implicación y participación en el proceso. Pero también es una actividad con finalidad propia, que favorece la creatividad, la

imaginación y permite poner de manifiesto las cualidades que tiene el niño, de una forma natural y espontánea, aspecto que no conseguiríamos con otro tipo de metodología más rígida, autoritaria y directiva.

Los docentes tenemos un objetivo general que es el de preparar al individuo para la vida, y ese camino debe ser alegre, lleno de estímulos, motivador y en el que fluyan constantemente valores positivos. Debemos poner en práctica todos los recursos metodológicos que conozcamos y dominemos para conseguirlo y, actualmente, no se concibe un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz en cualquier ámbito educativo en el que el juego no desempeñe un papel fundamental.

RECAPITULACIÓN

El juego es una actividad natural en los niños, algo inherente a ellos, que lo emplean para relacionarse con el entorno y para descubrir sus posibilidades de acción. Posee unas determinadas características y funciones que lo hacen ideal para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, aspecto que los docentes especialistas en Educación Física debemos tener en cuenta para aplicar en nuestras clases.

En el currículum educativo actual, gracias al desarrollo de las nuevas pedagogías, el juego es considerado un recurso didáctico con un alto valor educativo, un instrumento privilegiado para el aprendizaje, un dinamizador en el desarrollo del niño y un medio para adquirir habilidades, además de ser el elemento motivador por excelencia.

El educador debe hacer un uso adecuado de estas metodologías basadas en el juego para lograr el pleno desarrollo del niño, para fomentar una escuela inclusiva y para realizar un viaje ameno, agradable y educativo cara a la felicidad del individuo.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Por qué se caracterizan las pedagogías modernas y su uso en el ámbito educativo?
2. ¿Cómo ha sido la evolución del juego a través del tiempo según la visión de las diferentes teorías?
2. ¿Cuáles son las características y funciones que el docente debe tener en cuenta a la hora de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Qué tipología de juegos tiene a su disposición el docente de Educación Física para aplicar en sus clases?
4. ¿Cómo empleará el docente el juego para convertirlo en un eficaz instrumento de enseñanza-aprendizaje?
5. ¿De qué forma se aplica el docente especialista en Educación Física el juego motor con niños de 6 a 12 años?
6. ¿Qué características deberemos buscar en los recursos materiales que complementen el correcto desarrollo del juego en las clases de Educación Física?
7. ¿Cuáles son los espacios que debemos promover para desarrollar los juegos en el centro escolar?
8. ¿Qué habilidades debe poseer el docente especialista en Educación Física para realizar un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el juego?
9. ¿Cómo enfocaremos la atención a la diversidad empleando el juego como medio?

INDICACIONES DE LECTURA PARA PROFUNDIZAR EN EL TEMA

BUYTENDIJK, F. El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales. Madrid: Occidente, 1935.

DELGADO, I. **El juego infantil y su metodología**. Madrid: Paraninfo, 2011.

GARCÍA, A.; LLULL, J. **El juego infantil y su metodología**. Madrid: Editex, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid: Alianza, 2004.

MATURANA, H. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia**. Santiago de Chile: JC Sáez, 2003.

VYGOTSKY, L. El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. **Cuadernos de pedagogía**, v. 1, n. 1. p. 39-48, 1982.

REFERENCIAS

ADELL, J.; CASTAÑEDA, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? In: HERNÁNDEZ, J.; PENNESI, M.; SOBRINO, D.; VÁZQUEZ, A. (Orgs.). **Tendencias emergentes en educación con TIC**. (p. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012.

ALONSO, J. I.; GEA, G.; YUSTE, J. L. Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 16, n. 1, p. 97-108, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>.

ALONSO, V. D. T. El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. **Revista de Educación Social**, n. 16, p. 1-13, 2013. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf>. Acceso el: 17 de marzo de 2016.

ANDREUCCI, P. El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del “ojo pedagógico” como destreza compleja. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesora-**

do, v. 16, n. 1, p. 257-275, 2012. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377015>>. Acceso el: 17 de marzo de 2016.

BUYTENDIJK, F. **El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales**. Madrid: Occidente, 1935.

CIDONCHA, V.; DÍAZ, E. Papel del alumno en el ámbito educativo respecto a modelos anteriores del discente. **Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes**, v. 17, n. 167, 2012. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd167/papel-del-alumno-en-el-ambito-educativo.htm>>. Acceso el: 17 de marzo de 2016.

DELGADO, I. **El juego infantil y su metodología**. Madrid: Paraninfo, 2011.

GARCÍA, A.; LLULL, Josué. **El juego infantil y su metodología**. Madrid: Editex, 2009.

GONZÁLEZ, G.; BARBA, J. Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 18, n. 1, p. 397-412, 2014. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023>>. Acceso el: 17 de marzo de 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid: Alianza, 2004.

JUAN, A. D.; GARCÍA, I. M. El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 6, n. 3, p. 169-185, 2013. Disponible en: <http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf>. Acceso el: 17 de marzo de 2016.

KRÜGER, N.; FORMICHELLA, M. M. Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. **Revista de Educación**, 367, pp. 10-35, 2015. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281.

MATURANA, H. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia.** Santiago de Chile: JC Sáez, 2003.

MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F.; BUXARRAIS, M. R. Escuela, profesorado y valores. **Revista de Educación**, número extraordinario p. 95-113, 2011. Disponible en: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf>. Acceso el: 19 de marzo de 2016.

MATEO, J. L. Las actividades deportivas: sus características, clasificación y beneficios. **Lecturas de Educación Física y Deportes**, v. 19, n. 196, 2014. Disponible en:<<http://www.efdeportes.com/efd196/las-actividades-recreativas-clasificacion.htm>>. Acceso el: 19 de marzo de 2016.

MUÑOZ, C.; VALENZUELA, J. Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. **Relieve**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponible en:<doi: 10.7203/relieve.20.1.3878>. Acceso el: 19 de marzo de 2016.

PADIAL, R.; SÁENZ, P. Los cuentos populares/tradicionales en Educación Infantil: una propuesta a través del juego. **Revista de Educación, Motricidad e Investigación E-motion**, n. 2, p. 32-47, 2013.

PECCI, M. C.; HERRERO T.; GARCÍA, M. L.; MOZOS A. **El juego infantil y su metodología.** Madrid: McGraw-Hill, 2011.

PEDRANZANI, B.; MARTÍN, M. La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. **Revista de temas sociales Kairos**, v. 16, n. 19, p. 1-10, 2012.

RODRÍGUEZ, J. E. **O xogo de bolos en Boiro: tradición, cultura e educación.** A Coruña: Toxosoutos, 2016.

ROMERO, V.; GÓMEZ, M. **El juego infantil y su metodología.** Barcelona: Altamar, 2011.

VYGOTSKY, L. El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. **Cuadernos de pedagogía**, 85, p. 39-48, 1982.

O BRINCAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIAS

Luana Caetano de Medeiros Lima
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

Entendemos que o brincar nas aulas de Educação Física possibilita experiências significativas às pessoas, independente de sua raça, inteligência, habilidades motoras, condições financeiras, orientação sexual, dentre outros. Abordaremos, no presente estudo, questões relevantes para formação dos profissionais de Educação Física que desejam atuar com tal público e que precisam lidar com essa realidade da Educação Brasileira. Assim, acreditamos que uma dessas questões relevantes é a utilização do brincar como ferramenta de inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual e múltipla.

Utilizaremos, para fundamentar nossas reflexões, a concepção da Educação Física baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que define a mesma como, uma área do conhecimento, que possui o objetivo de transmitir os conteúdos relativos a Cultura Corporal. Cultura essa, entendida como o “produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (BRASIL, 1997).

Dentre os vários desafios presentes nas escolas de ensino regular, o processo de inclusão de pessoas com deficiência é um deles, mesmo que o acesso esteja garantido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. “[...] a educação das pessoas com

deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Com isso, percebemos que as condições ideais de acolhimento desses alunos pela escola pública, ainda deixa a desejar. Seja na preparação dos espaços físicos, adaptação do currículo, avaliação escolar, e até mesmo na capacitação dos profissionais, para trabalhar com esse grupo tão diverso que é o de Pessoas com Deficiência.

Dentro dessa ótica, o brincar apresenta-se, como conteúdo relativo à Educação Física escolar, na perspectiva da Cultura Corporal. Os benefícios que a utilização desse conteúdo pode trazer para o desenvolvimento de crianças com Deficiência Intelectual e múltipla, é o auxílio no processo de inclusão escolar. O brincar e a ludicidade são para Brown (1998) *apud* Almeida e Souza (2013, p. 3):

Brincar é como nós somos feitos, como nós desenvolvemos e nos ajustamos a mudanças; permite que expressemos nossa alegria e nos conecta mais profundamente com o melhor de nós mesmos e dos outros; é a forma mais pura de expressão de amor. Quando um número suficiente de pessoas eleva o brincar ao status que ele merece em nossas vidas, veremos que o mundo será um lugar para vivermos.

De tal modo, é através da brincadeira que a criança consegue resolver conflitos e entender situações da “vida real”. É o momento em que a criatividade aflora e tenta identificar seus limites, para alcançar a superação, conhecendo o outro e praticando a empatia. Contudo, a brincadeira proporciona as crianças com deficiência uma liberdade para ser o que desejar ou assumir papéis que almejam. Mas, as influências sociais inter-

ferem diretamente na ação do brincar de uma criança, com ou sem deficiência, controlando o tempo e modo de expressar-se.

As crianças com qualquer tipo de deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são aquelas que necessitam de afeto, cuidado, proteção e apresentam os mesmos desejos e sentimentos de crianças que não possuem deficiência. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente (ALMEIDA; TAVARES, 2010). Já as que apresentam Deficiências Intelectuais (D. I.), por exemplo, tem dificuldades de aprendizagem, mas isso não quer dizer que elas não possam aprender, e sim, que terão um maior desafio a ser superado. Logo, independentemente de suas necessidades, devem ser criadas oportunidades e incentivos para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Então, se o Brincar é um momento tão significativo, porque não explorá-lo, para a transmissão de conteúdos relativos à Educação Física e também a outras áreas do conhecimento? Por que não utilizar o brincar para proporcionar um aprendizado significativo, mais lúdico e prazeroso, contribuindo assim para a interação entre os alunos da sala e conseqüentemente na inclusão do aluno com deficiência no ambiente de ensino regular?

As deficiências se manifestam com graus de comprometimento muito diverso, logo não podemos utilizar receitas pré-fabricadas de como lidar com alunos que possuem D. I. Assim, o professor deverá ter a sensibilidade para conhecer e aproximar-se do aluno, percebendo assim, quais situações sente mais dificuldade ou não, com cada um de forma individualiza-

da. Acreditamos também, que o professor de Educação Física pode solucionar alguns dos desafios, que possam vir a surgir em sua caminhada, através das observações do ato de brincar de cada aluno, respeitando assim sua individualidade e o ritmo de sua aprendizagem. Sobre esse assunto, Hernández (2015, p. 163) afirma que:

De este modo, una escuela para todos y para todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario, respondiendo no sólo a las necesidades educativas de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos, sin discriminación de ningún tipo (HERNÁNDEZ 2015, p. 163).

Ao considerar essa afirmativa uma verdade, percebe-se que as pessoas deveriam ser vistas por suas virtudes e não por suas limitações com relação às capacidades físicas ou intelectuais, que apresentam assim a prática da inclusão é promovida. É importante salientar que a Educação Física é uma disciplina onde podemos ensinar aos nossos alunos, que vivemos em uma sociedade plural, e que, para conviver necessitamos aceitar as diferenças e praticar a cooperação, a solidariedade e sermos tolerantes. Muitas das limitações que os professores, pais e familiares impõem aos alunos, por não compreenderem e diagnosticarem quais as características da criança com deficiência intelectual, atrapalham seu desenvolvimento quando eles entram na escola.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Deficiência Visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após correção ótica mais aprimorada. Pode ser originada por fatores congênitos ou adquiridos e manifesta-se como cegueira e visão reduzida. Já a Deficiência Física qualifica-se por ter uma variedade de condições não sensoriais, que afetam a mobilidade, a coordenação motora ou fala da pessoa. Pode ser originada por lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédica ou má formações congênitas ou adquiridas. Para este estudo nos concentramos nas particularidades, características e conceitos em relação à Deficiência Intelectual, pois a mesma caracteriza o nosso público alvo.

A literatura aponta uma diversidade de definições para o termo pessoas com deficiência intelectual, porém, entendemos que estas definições acompanham a área de atuação de cada autor, ao enfocarem o ponto de vista biológico, psicológico ou social. Há também, os que preferem unir estas esferas, referindo-se ao indivíduo em sua totalidade ou a um ser biopsicossocial, como indica a Organização Mundial da Saúde.

Logo optamos por utilizar, neste estudo, o conceito de pessoa com deficiência intelectual segundo os critérios da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e da Organização Mundial da Saúde, utilizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). A deficiência Intelectual (D. I) é definida na Política Nacional de educação especial do MEC como:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequa-

damente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p. 15).

A definição de D. I. Atualmente utilizada não leva em consideração somente o teste de Quociente de inteligência (Q. I) e amplia essa avaliação para o nível de autonomia que a pessoa possui. São avaliadas três categorias das habilidades adaptativas:

Conceitual – Linguagem; leitura e escrita; conceito de dinheiro e autodireção.
Social – Interpessoal; responsabilidade; autoestima; ingenuidade; seguir regras.
Prática – Atividades de vida diária (comer, locomoção, vestir); higiene pessoal; interdependência para o uso do telefone; lidar com o dinheiro; habilidades ocupacionais e segurança (FERREIRA, 2011, p. 19).

De acordo com Ferreira 2011, essa definição da AAMR:

[...] descreve que, para o indivíduo ser elegível com D. I, no seu diagnóstico, que é de atribuição da área da saúde, as limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo deverão ser apontadas, além da instalação da deficiência ter ocorrido antes dos 18 anos (FERREIRA, 2011, p. 20).

No Estado do Ceará, existem cerca pelo menos 2.340.150 pessoas que se declararam com deficiência (IBGE, 2010), um elevado número. Percebe-se que nossa sociedade precisa evo-

luir no oferecimento de tratamentos especializados e ações que trabalhem de forma preventiva. Existem diversos fatores de risco que podem aumentar as chances da pessoa adquirir a Deficiência Intelectual. Assim, iremos abordar causas no período pré-natal, perinatal e pós-natal.

Segundo Ferreira (2011), durante o período pré-natal, compreendido desde a concepção até o início do trabalho de parto, as principais causas da D. I. podem ser através: da desnutrição materna, da má assistência a gestante e de doenças infecciosas da mãe (sífilis, rubéola, toxoplasmose). Fatores tóxicos na mãe, como: o alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental e tabagismo, proporciona riscos. Já com relação aos fatores genéticos, podem ser citados: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais, exemplo: síndrome de down), síndrome de Martin e Bell¹, alterações gênicas (exemplos: erros inatos do metabolismo: fenilcetonúria), síndrome de Williams, esclerose tuberosa, dentre outros.

No período Perinatal, que acontece desde o início do trabalho de parto até o trigésimo dia de vida do bebê. Ferreira (2011) relata que as principais causas podem ser por: má assistência ao parto e traumas de parto, hipóxia e anóxia (oxigenação cerebral insuficiente), prematuridade e baixo peso (PIG - pequeno para idade gestacional), icterícia grave do recém-nascido. Já no período Pós-natal, que compreende desde o 30º dia de vida até o final da adolescência. Ferreira (2011) apresenta que a D. I. pode ser originada pela desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; infecções: meningoencefalites, sarampo, intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio); acidentes:

1 Síndrome de Martin & Bell ou síndrome do X Frágil, é a segunda causa hereditária mais comum de deficiência intelectual, e também a causa mais comum do autismo. Afeta uma a cada quatro mil homens e uma a cada seis mil mulheres, e 1 em cada 6000 mulheres.

trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc; infestações: neurocisticercose (larva da *Taenia Solium*). Assim, todos esses fatores contribuem para o aumento da probabilidade da pessoa adquirir a Deficiência Intelectual, que como vimos podem possuir diversas origens dos fatores ambientais internos ou externos ao indivíduo.

Ao longo da consolidação da história da Educação Física brasileira, encontramos aspectos peculiares que mostram as influências sociais sobre as aulas dessa disciplina. Uma característica que se apresenta fortemente é a Exclusão. Por muito tempo, os corpos idolatrados como “perfeitos”, só poderiam ser saudáveis e desvinculados às doenças. Depois os corpos fortes e sadios foram tornando-se normas para servir à pátria. Muito foi sendo estabelecido para satisfazer os desígnios sociais e onde ficavam os corpos que apresentavam alguma deficiência? De preferência em casa, sendo escondidos por seus familiares.

A mudança de tal situação pode ser observada depois que entraram em vigor, leis que garantem a inserção destes cidadãos no mercado de trabalho, independente da deficiência que apresentem. Mas onde eles serão capacitados ou ensinados? Inicialmente eles ficavam em escolas especializadas, convivendo com alunos com a mesma deficiência ou com outros diagnósticos. Agora tais Instituições passam a ser denominada de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O AEE constitui-se oferta obrigatória dos sistemas de ensino e se efetiva em todos os níveis, etapas e modalidades. Esse serviço da Educação Especial é realizado, prioritariamente, na sala de Recurso Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes

comuns, podendo ser realizado, também, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas (FORTALEZA, 2013, p.1).

Segundo as orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (FORTALEZA, 2013), o AEE tem como o intuito a suplementação e/ou complementação da formação do aluno, sem nunca ter o objetivo de substituir a escola regular, pois as atividades desenvolvidas pelos professores de sala regular são ligadas aos conteúdos curriculares, enquanto os professores de AEE disponibilizam os meios necessários de acesso ao currículo.

Atualmente o aluno com qualquer tipo de deficiência pode matricular-se em escolas regulares de ensino, fazendo valer seus direitos legais. A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, garante “a matrícula compulsória em recursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar ao sistema regular de ensino.” Todas as escolas fazem valer a lei, mas dentro dos espaços formais de educação o que ocorre é a Exclusão e não a Inclusão como refere-se à Lei.

Atualmente, principalmente as escolas públicas, estão passando por um dilema: Interação ou Inclusão das pessoas com deficiências, pois necessita cumprir a Lei. O primeiro termo refere-se a uma inserção onde o aluno participa da rotina escolar de forma superficial, pois a escola não apresenta condições mínimas que atenda as necessidades dos alunos, como: professores capacitados, estrutura que possibilite sua independência e deslocamento, acessibilidade, a conscientização da turma sobre seu papel diante da situação, dentre outros. Com relação ao segundo termo, a escola promove a permanência do

aluno deficiente e promove sua inserção de forma fidedigna que atenda todas as suas limitações e que garanta a igualdade diante dos percalços que possam surgir. Na verdade, a Inclusão é o contrário das situações citadas anteriormente, pois o aluno com deficiência é respeitado e o sistema pedagógico é modificado em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos, estruturais ou sociais, garantindo assim o Direito à Educação e não simplesmente aceitar o aluno porque está na Lei.

Diante de tal cenário educacional eis que surge a Educação Física, disciplina essencial para formação de tais cidadãos, pois acreditamos que os momentos das aulas teóricas possam fundamentar e contextualizar a situação em que se encontram os deficientes, sensibilizando os colegas de sala e vivenciando na prática o que os deficientes precisam passar diariamente, sem qualquer possibilidade de reversão de sua situação. É através da prática da empatia que conseguimos entender o outro, pois nos colocamos em seu lugar. Entender que as aulas de Educação Física é um momento de alegria, prazer, ludicidade e que é bem atrativo aos alunos é perceber que detemos de um grande recurso que pode modificar atitudes, através de reflexões, durante o desenrolar das atividades. Devemos utilizar o desejo dos alunos pela disciplina para desenvolvermos atividades que promovam uma ação, seguidas de uma reflexão e que resulte numa ação melhorada.

A nova ressignificação das aulas de Educação Física, realizada por alguns, possibilita o reconhecimento de práticas anteriormente condenáveis, que visava uma aula excludente, principalmente com relação aos limites dos alunos em todos os aspectos. E se lembrarmos de alunos com deficiências, veríamos que os mesmos, pouco participavam dessas aulas. Mas com o passar dos anos muitos profissionais refletiram sobre práticas

excludentes e estão tentando modificar suas práticas em nome de aulas que possibilitem a prática de todos independente de gênero ou deficiência. O que os unem é o desejo de experimentar o novo e ter acesso ao conhecimento de forma significativa.

O BRINCAR E AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O brincar é a essência da infância. Antigamente, a criança não tinha existência social e era considerada miniatura do adulto, ou quase adulto, ou adulto em miniatura. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar. Os jogos e brinquedos, embora sendo um elemento sempre presente na humanidade desde seu início, também não tinham a conotação que têm hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração e o recreio. Cada período da história humana e cada cultura têm uma visão diferente de infância, mas a que mais predominou foi a da criança como ser sempre inocente, inacabado, incompleto, um adulto em miniatura, associado à criança a aspectos negativos.

Aproximadamente no século XVIII, diferentes estudiosos de varias áreas do conhecimento começaram a se preocupar em dar uma conotação diferente para a infância, estas ideias foram consolidadas no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma pessoa especial com especificidades, características e necessidades próprias. Foi preciso que houvesse uma profunda mudança da imagem da criança na sociedade para que se pudesse associar uma visão positiva a suas atividades espontâneas, surgindo em decorrência a valorização dos jogos e brinquedos. O apareci-

mento do jogo e do brinquedo como fator do desenvolvimento infantil proporcionou um campo amplo de estudos, pesquisas e hoje é questão de consenso a importância do lúdico.

Para nós é no brincar que compreendemos o valor da inclusão é nele que as pessoas não percebem suas diferenças, se tem uma diferença eles não notam, eles se divertem , brincam e jogam e vão interagindo sem perceber as outras limitações que os separam de seus colegas. Acreditamos que este é um ponto chave para que aconteça a Inclusão. O brincar não determina as diferenças, pelo contrário ela cria uma ponte para Inclusão e convida cada um para fazer parte do processo.

A Inclusão Social e Educacional é um processo que já iniciou e continuará, no Brasil, O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolve uma política de educação inclusiva cujos pressupostos filosóficos compreendem a construção de uma escola aberta e universal, um sistema educativo que respeita e valoriza a diversidade humana em uma perspectiva micro e macro. Assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social. Sabemos que todos somos diferentes e o que existe são pequenas oposições, ser diferente é normal ou deveria ser. Segundo Claudia Pereira Dutra citado por Almeida et al. (2011),

Este processo vem provocando mudanças de paradigma, impulsionando as pessoas a conviverem com uma concepção de aprendizagem, sem restrições de qualquer ordem. Nesta perspectiva, o assumiu a política de inclusão e tem buscado, através de suas ações, apoiar a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo (SIAULYS, 2005, p. 5).

Antes de pensar no brincar para criança, como um direito independente das diferenças que a mesma venha a apresentar, devemos conhecer e analisar de forma crítica algumas características que embasaram o perfil criado até chegar os dias atuais. Franco e Batista (2007), por exemplo, afirmam que o conceito de infância foi criado a pouco mais de 200 anos. Assim, a ideia de associar a criança quando quer enfatizar sobre o brincar é algo recente e que para muitos é uma característica exclusiva da infância. O brincar é compreender sua significância para o desenvolvimento global das crianças e do ser humano como todo. É entender que o ato de brincar da criança, possibilita um maior entendimento sobre o mundo do adulto, suas regras, normas e até mesmo atitudes positivas ou negativas desempenhadas em determinadas situações de conflito.

As brincadeiras das crianças, em gerações passadas, que eram vivenciadas nas ruas, na casa dos avós, no interior, por exemplo, estão perdendo lugar para as atuais mudanças ocorridas na sociedade brasileira. Estamos perdendo a disseminação das brincadeiras tradicionais, passadas de geração para geração, pois não se tem mais espaços físicos para praticarmos as brincadeiras do tempo de nossos avós. Sendo assim, que relações foram sendo construídas entre os representantes de cada geração? O brincar das crianças vão perdendo espaços e a escola acaba sendo o único local “seguro” que pode possibilitar o resgate de tais manifestações culturais e corporais. Mas se os profissionais que estão inseridos na Instituição não entenderem que esta necessidade do aluno pode promover inúmeros benefícios ou podem não acabar conseguindo desenvolver de forma plena suas habilidades e limites, fica impossível promover uma aula significativa ao seu público alvo.

O ato de brincar por muitos anos era relacionado como oposto ao trabalho vinculava-se às ações com pouca valorização, pois você valia o que conseguisse produzir. Entender que ao brincar a criança pode adquirir conhecimento e entender o mundo ao qual esta inserida é algo recente. Por muitos anos o brincar era tido como futilidade e quem o praticava era porque não tinha nada de útil para fazer ou produzir. Mas do ponto de vista de quem? Do patrão e seus empregados ou dos educadores? Todos de alguma forma criticavam tudo que estava relacionado com tais manifestações. Hoje em dia é bem notório ainda termos nas escolas, professores que utilizam o brincar como punição. Muitos deixam os alunos sem a hora do recreio, onde o ato de brincar é demonstrado numa riqueza indiscutível. Quer dizer, deixam os alunos sem fazer algo significativo que é promovido no ambiente escolar. Mas quem já cometeu alguns desses atos ou já pensou em cometê-los, não se sinta culpado, pois fomos ensinados a pensar e agir dessa forma.

Acreditamos que tudo que representa um significado positivo em nossas vidas possibilita um aprendizado relevante e nos motivam a saciar nossa curiosidade e em experimentar o inédito. Esse inédito é salientar que possibilitará uma compreensão de tudo que nos cerca. O brincar apresenta-se neste contexto como uma ferramenta fundamental para quebrar certos paradigmas construídos ao longo dos anos. Compreender que quando uma criança encontra-se num ambiente favorável e propício a estimular suas habilidades, sem qualquer tipo de exclusão é que estamos valorizando seu potencial e ensinado a superar seus limites.

Na verdade o brincar é uma necessidade essencialmente humana e quando a criança é estimulada a brincar, sem cobranças, consegue interagir com o brinquedo (objeto), consigo e

com os que estão ao seu redor. Assim, o educador que estimula a ludicidade em suas aulas, sem distinção de raça, religião e até mesmo deficiência, promove uma aprendizagem significativa e inclusiva. Aqui o aluno mostra o seu verdadeiro EU e não se preocupa com os conceitos que possam vir carregados e preconceitos. O professor enaltece as qualidades e não as deficiências que existem em cada um de nós.

Para Almeida (2014, p. 23), a ludicidade pode facilitar a aprendizagem, ajuda no processo de socialização e expressão do indivíduo. Ao entendermos a relevância de possibilitarmos um ambiente propício e que possibilite a igualdade entre os envolvidos no processo educacional é ressignificar seu desenvolvimento pessoal, social, e muitas vezes cultural. Assim, as relações vão sendo construídas e consolidadas dentro do ambiente escolar. A confiança em seu potencial é a regra para todos.

O BRINCAR NO CONTEXTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O ato de brincar é de grande importância para a criança independente da sua faixa etária de idade, pois o lúdico contribui para estimular várias funções cognitivas, motrizes, linguísticas e imaginativas. De acordo com Winnicott (1975) citado por Souza (2008) o brincar é universal, uma forma básica de viver, e é somente no brincar que o indivíduo pode ser criativo, ou seja, o indivíduo se liberta, soltando sua imaginação.

Segundo, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1994) a criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Assim, percebendo a necessidade que as pessoas portadoras de deficiência (PPD) têm de possuir um espaço mais

apropriado para seu aprendizado e ciente por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 17/2001) que diz:

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania (*Apud* ALMEIDA, 2011, p. 5.655).

O brincar faz parte da vida da criança (ou deveria fazer) e permanece por toda fase de desenvolvimento denominado de infância. O pré-requisito para participar de um momento tão relevante e especial, cercado por situações lúdicas e com muita imaginação, é mostrar a criança que existe dentro de você. É um momento em que não se distinguem cor, situação financeira, orientação sexual ou deficiência. É algo simples, particular e que não há limite para a imaginação. Cabos de vassouras tornam-se cavalinhos, caixa de sapatos tornam-se carrinhos, é um momento espontâneo e de experiências riquíssimas.

Então, se este momento é tão significativo, porque os adultos (pais), não deixam seus filhos livres para vivenciar? Principalmente se os mesmos apresentam algum tipo de deficiência. O preconceito existe dentro de nós, por medo que os filhos sofram algum tipo de represália ou constrangimento. É através da brincadeira que a criança consegue resolver conflitos e entender situações da “vida real”. É o momento em que a criatividade aflora e tentam identificar seus limites, para alcançar a superação, conhecendo o outro e praticando a empatia.

A diversidade é algo que faz parte de nossa sociedade e que todos tem que aprender a conviver com ela. Para isso, tornam-se fundamentais atitudes que enfatizem as qualidades dos que nos circundam. Para Doherty (2011, p. 252): “diversidade: reconhece que os indivíduos são únicos, em termos de suas necessidades, aspirações, habilidades, fraquezas e forças.” Ao considerar essa afirmativa uma verdade, percebe-se que as pessoas serão vistas por suas virtudes e não por suas capacidades físicas ou intelectuais, assim a prática da inclusão é promovida.

A inclusão não pode ser só falácia, das pessoas, as atitudes e os espaços físicos tem que proporcionar uma acessibilidade para todos com ou sem deficiências e que apresentam ou dificuldades de aprendizagem. Só assim é garantido o direito constitucional de ir e vir. A brincadeira proporciona as crianças com deficiência uma liberdade para ser o que desejar ou assumir papéis que almejam.

As crianças com D. I., por exemplo, apresentam dificuldades de aprendizagem, mais isso não quer dizer que elas não possam aprender, mas sim, que terão um maior desafio a ser superado. Logo independentemente de suas necessidades, devem ser criadas oportunidades e incentivos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois qualquer tipo de deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são cidadãos que necessitam de afeto, cuidado, proteção e os mesmos desejos e sentimentos de crianças que não possuem deficiência. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente (ALMEIDA; TAVARES, 2010).

Na brincadeira infantil, a criança vive suas alegrias, seus medos, seus conflitos, resolvendo-os à sua maneira e modi-

ficando sua realidade, criando suas próprias regras e acabam desenvolvendo valores que orientarão seus comportamentos. A brincadeira é a melhor forma da criança se comunicar, através da convivência com outras crianças ou aprendendo sobre o mundo que a cerca. Porém, temos consciência de que as crianças pequenas não têm uma visão ampla do que deve fazer, tendo que ser estimulada para desenvolver algumas atividades. Ao brincar a criança com deficiência consegue resolver conflitos, aprender regras e limites, conviver e respeitar as diferenças. Aprende também, a perceber e reconhecer seu corpo como possível meio para integrar-se ao mundo.

EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO

A Educação Física acompanhou as mudanças sociais ocorridas ao longo da história brasileira, sendo institucionalizada na escola somente no Século XIX, em 1851 com a reforma Couto Ferraz, “embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi e outros” (DARIDO, 2003, p. 01). Durante o século XIX, os principais acontecimentos sociais que modificaram as relações sociais, segundo Mormul e Machado (2011), foram o aparecimento das máquinas que transformaram as relações de produção, com o crescimento e desenvolvimento da atividade industrial, causando um acelerado processo de migração das zonas rurais em direção aos eixos urbanos.

Com o objetivo de modernizar a sociedade brasileira para acompanhar o acelerado processo de transformação social, Rui Barbosa elabora a reforma do ensino primário (1883), com o objetivo de criar um sistema nacional de ensino gratuito e laico. Nela houve a recomendação para que a ginástica fosse

obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais². Durante a década de 30 as ginásticas com a concepção higienista e militarista, objetivavam repassar hábitos de higiene e saúde, proporcionando o desenvolvimento físico e moral dos indivíduos. Posteriormente, o discurso predominante na Educação Física passa a ser: “A Educação Física é um meio da Educação. O discurso desta fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral” (DARIDO, 2003, p. 13). Mas, apesar da mudança teórica de paradigma, do biológico para o sociocultural, na atuação prática foi modificada muito lentamente. Na década de 60 o discurso Escolanovista estava no auge, no entanto Darido (2003) afirma que essa concepção passa a ser reprimida em decorrência da ditadura militar.

O esporte ganha grande influência na sociedade, sendo representado dentro da escola pelo Método da Educação Física Desportiva Generalizada divulgado no Brasil por Auguste Lis-telo, segundo o Coletivo de Autores. Com o aluno/atleta o papel excludente da Educação Física se intensifica, o Profissional de Educação Física assume o papel de técnico dentro do ambiente escolar. Os alunos com deficiências continuam não sendo aceitos, por não enquadrarem-se no padrão de aluno ideal.

Esses alunos são atendidos por Escolas de Educação Especial, que influenciadas por pensadores como os médicos Jean Marc Itard (1774-1838), Edward Seguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1956), que desenvolveram trabalhos com o objetivo de educar pessoas com deficiência intelectual. Segundo Miranda (2004, p.04) “acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas

2 Escolas Normais são instituições de formação de professores que surgiram no Brasil, através da Lei Provincial de 1835, sendo a primeira delas instalada no mesmo ano, em Niterói no Rio de Janeiro.

especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.” Surge também fora do ambiente escolar, após a segunda guerra mundial, com o objetivo de oferecer tratamento para os soldados mutilados de guerra a Educação Física Adaptada.

No ano de 1961, ocorre um importante marco para a Educação Física a Lei n. 4020/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor, onde no seu artigo 22, apresenta a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio. Nessa mesma LDB ela cita a Educação dos Excepcionais em seu artigo 88, relata que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Ainda é evidente o processo de segregação que as pessoas com deficiência sofrem, pois a LDB afirma que a integração deve ocorrer “no que for possível” dando brechas para a continuidade do processo de exclusão em Escolas Especiais. No entanto observando outros aspectos a um avanço social, reconhecendo o direito que essas pessoas têm a Educação.

Nas décadas de 70 e 80, ocorrem grandes avanços internacionais e nacionais em relação à atenção dada as pessoas com deficiência. A organização das Nações unidas decreta o ano de 1981, como o ano Internacional das pessoas com deficiência e a década da pessoa com deficiência de 1983 a 1993. A Educação Física acompanha esses processos de transformação social. Com a redemocratização do Brasil, principalmente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a Educação Física começa a repensar e ressignificar seu papel social com os movimentos renovadores que apresentaram novas tendências pedagógica para a Educação Física. Tendências estas que apresentavam severas críticas às concepções tecnicistas, esportivistas e biologicistas que dominavam a Educação Física desse período.

Não estamos afirmando, que apenas as novas concepções pedagógicas da Educação Física, transformou-se uma prática excludente, rígida e subordinada aos interesses dos blocos que estavam no poder, para uma prática inclusiva, que respeita a individualidade e faz o aluno compreender a sociedade que o circunda. Pelo contrário, percebemos que a batalha para a transformação da Educação Física ainda é real, professores que preferem optar por separar turmas por sexo, executar aulas ligadas exclusivamente aos esportes e possuir uma atitude autoritária, reproduzindo valores oriundos do esporte de rendimento infelizmente ainda são encontrados nos estabelecimentos de ensino em todo o País.

Atualmente como afirmam Brito e Lima, (2012) a maioria dos cursos de Educação Física contemplam na sua matriz curricular, disciplinas que auxiliam na formação inicial dos alunos de Educação Física, em relação à necessidade em promover a Inclusão. No entanto não é o bastante para preparar o profissional para atuar com segurança numa aula de Educação Física Inclusiva, é necessário uma ampla modificação em toda a esfera educacional, pois nem toda escola está preparada para acolher os alunos com deficiência.

O BRINCAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão sobre o brincar reflete diretamente nas crianças com deficiências. O que difere das que são tidas como “normais” ou sem deficiência é que umas apresentam mais limitações que as outras. Por isso, nossa discussão foca olhares a criança de um modo geral e não devemos separar os momentos, pois acreditamos que são únicos e especiais pertencentes a todos sem distinção.

Os termos jogo, brinquedo e brincadeira possuem características próprias e ao mesmo tempo acabam por se complementar. Muitos autores chagam até a utilizá-los como sinônimos. Para Friedmann (1996), os termos apresentam uma definição específica: o brinquedo é o objeto; a brincadeira destina-se a ação com comportamento espontâneo e resulta numa atividade não estruturada; já o jogo é a brincadeira que envolve regras. Para outros o entendimento é distinto, o brinquedo é o objeto como por exemplo o carrinho; brincadeira é a ação com ou sem regras (regras que podem ser retiradas, depende do desejo dos participantes) como o carimba; e o jogo será uma ação com regras prontamente estabelecida e não poderá sofrer mudanças como o futebol (do jeito que vivenciamos no Brasil é a mesma forma que é vivenciada no Japão, as regras são as mesmas).

Ao brincar a criança recebe inúmeras influências seja pelas regras ditas pela sociedade, ao qual está inserida, pelos ensinamentos de seus pais e familiares e pelo tipo de brinquedos que possuem. É através do jogo que a criança consegue entender o “mundo” dos adultos, que lhe cercam. Aqui a criança é um ser pensante e que estabelece uma comunicação. Para que a mesma possa se expressar de forma significativa faz-se necessário observarmos o espaço e os materiais lúdicos que são utilizados, pois quanto mais diversos é o seu repertório lúdico, mais rápido alcançará seu desenvolvimento.

O jogo é um dos temas bastante discutido e estudado, percebe-se que para muitos ainda é uma característica pertencente apenas à infância e sua vivência na adolescência e na idade adulta é inapropriada. Existem vários fatores relevantes que ditam como e onde devemos realizar as brincadeiras, um deles é a violência que reduz consideravelmente os espaços apropria-

dos para a realização dos jogos e brincadeiras, reduzindo assim a interação social entre as pessoas. Mas onde serão desenvolvidas tais manifestações sem que estejamos preocupados com a violência urbana? Eis que surge o espaço formal de educação, a Escola. Espaço esse, que possibilita o contato com uma diversidade cultural, seja dentro da sala de aula ou fora dela, na hora do intervalo e até mesmo na hora das aulas de Educação Física.

A Educação Física, atualmente, apresenta temáticas que devam ser desenvolvidas por todo ano letivo e uma dessas refere-se ao jogo e suas manifestações. Para nós, o jogo, a brincadeira e o brincar são sinônimos e uma ferramenta pedagógica, que auxilia no trabalho educativo, dentro de sala de aula, com relevante significado no processo de ensino e de aprendizagem.

Jogo é uma palavra que vem de *jocu*, que significa gracejo. Que é sinônimo de diversão, passatempo, ludicidade, brincadeira, dentre outros. Antunes (2000, p. 11): “Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida”. O autor dissemina através de alguns escritos o jogo como sendo um estímulo ao crescimento, em direção ao desenvolvimento cognitivo. Por muitos anos acreditou-se que ensinar era sinônimo de transmitir, garantindo assim que os alunos fossem agentes passivos e que a aprendizagem muitas vezes não centrava seus olhares as necessidades dos alunos. A aprendizagem era baseada na repetição e se os mesmos não correspondessem aos anseios dos docentes eles ficavam sujeitos aos castigos, muitas vezes físicos.

A relação entre o professor e os alunos deve ser horizontal e não vertical, o que proporciona uma troca de experiência. O facilitador/professor não deve deixar que o jogo aconteça de qualquer jeito, mas sim, estar interferindo, ajustando e contando com a colaboração e sinais que partem do grupo que joga.

Para este estudo valoriza-se a cultura de cada região e as influências que o jogo recebe para que haja sua existência. Tudo pode influenciar, desde o local até o material disponível para compor sua aplicabilidade. As regras que eram relevantes na época de nossos avós podem ser, na atualidade, desnecessária, sem que haja uma perda mensurável para sua execução. As regras sofrerão alterações mais sua essência deve ser preservada, pois também construiremos novos jogos que contribuirá para a aprendizagem dos alunos.

Acreditamos também, que seja possível jogar juntos, sem ter que separar meninos e meninas, de forma integrativa que proporciona a resolução de conflitos. A aprendizagem ocorre de forma mais fidedigna quando o aluno consegue ressignificar o sentido para que estudar? Ter este sentido é que proporcionará a apropriação do conhecimento adquirido dentro da escola e o processo educativo fluirá de forma harmoniosa e com mínimas frustrações. Assim, o jogo apresenta-se como ferramenta que auxilia na aprendizagem dos alunos, pois será o estímulo, já que o jogo é algo inerente ao ser humano. Ao jogar os alunos devem desenvolver a ação, depois refletir sobre a mesma e posteriormente modificá-la, pois só assim mostrará o verdadeiro sentido que cada aluno construirá para si próprio.

EXEMPLO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO (REFERÊNCIA DA APLICABILIDADE DOS JOGOS COOPERATIVOS COMO FATOR DE INCLUSÃO)

Agora mostraremos que é possível promover o conhecimento, a inclusão e a prática da empatia, durante as aulas de Educação Física, através da mudança de atitudes, pois foi elaborada uma sequência de atividades que promovem a reflexão sobre as ações, entre os protagonistas do estudo, no decorrer do

processo. Para que isso possa ocorrer munidos de êxito faz-se necessário que todos os envolvidos não se baseiem em preconceitos e sim em observações e ações fidedignas à realidade.

As atividades teóricas foram fundamentadas em conceitos e características que fortaleceram as aulas práticas, que foram desenvolvidas desde a saída da sala de aula até chegarmos à quadra poliesportiva, de acordo com a necessidade da atividade proposta. Cada aula prática teve duração de 1 hora e 40. Dividimos as atividades em três fases:

1. **Primeira fase** – fase teórica, fundamentada em vídeos, textos, discussões, sobre valores humanos, pessoas com deficiências e a filosofia dos jogos cooperativos;
2. **Segunda fase** – fase prática 1, atividades lúdicas e jogos semi-cooperativos, que iniciam atitudes de inclusão;
3. **Terceira fase** – fase prática 2, jogos cooperativos;
4. **Quarta fase** – fase prática 3, modalidades esportivas paraolímpicas;

Para melhor execução das atividades estabelecemos a seguinte sequência nas aulas, tomando como base a sequência criada por Velázquez (2004):

1. **Fase de encontro:** Representa o momento da recepção dos alunos para o início das atividades;
2. **Fase de animação:** Representa o aquecimento da aula, através de um jogo);
3. **Fase principal:** Jogos mais relevantes de acordo com a fase;
4. **Fase de análise grupal:** Representa o momento de reflexão das atividades vivenciadas;

As análises permitiram confirmar a importância e eficácia da utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia para resolução de conflitos e reflexão de atitudes discriminatórias que enaltecem a exclusão, entre adolescentes do ensino médio. Embora sendo encontradas dificuldades nessa perspectiva, pois os alunos encontram-se viciados nas modalidades esportivas, principalmente na prática do futsal e futebol. As aulas de Educação Física reféns de práticas ultrapassadas (“só rolar a bola”) desfavorecem a relevância dos Jogos Cooperativos, que tem um papel fundamental no desenvolvimento global de crianças e adolescentes. Aulas diferenciadas requerem profissionais que tem sede de novos conhecimentos, pois rompem com práticas tradicionais realizadas por muito tempo e que muitos ainda insistem em realizar.

A prática dos jogos cooperativos contribui no autoconhecimento, e auxiliando para que este aluno possa desenvolver sua criticidade e com isso exercer sua cidadania de forma participativa dentro de sua comunidade. Podemos agora citar alguns êxitos alcançados com a investigação: Chamar atenção da comunidade escolar, para práticas inovadoras; Despertou a curiosidade dos alunos envolvidos ou não nas aulas propostas, querendo saber o que teríamos na próxima aula; Aplicação de alguns valores humanos: respeito, empatia, autocontrole e autonomia; Aumento no número de alunos que desejavam participar da investigação; Um olhar diferenciado dos alunos sobre atitudes discriminatórias e que promovem a exclusão; A união do grupo; Utilização de poucos materiais na execução de atividades; Participação de todos os alunos; Vivência de modalidades esportivas paraolímpicas, desconhecidas pela maioria; Depoimentos informais sobre sensações tidas durante o desenvolvimento das atividades.

O presente estudo apresentou algumas limitações e desafios, como: O preconceito dos alunos, por estarem preocupados no que os outros iriam pensar sobre eles; A falta de confiança nos colegas da turma; Algumas atitudes egocêntricas e individualistas; A falta da prática da empatia; A iniciação de atividades que utilizam os jogos cooperativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos numa educação para todos, onde o conhecimento deve ser compartilhado, através de troca de experiências entre todos os envolvidos no processo educativo de uma escola. Perceber que temos que modificar nossas atitudes frente a tantas mudanças sociais é entendermos que devemos modernizar nossas metodologias para tentarmos diminuir o fosso existente entre os alunos e o conhecimento. A aprendizagem ocorre de forma mais fidedigna quando o aluno consegue ressignificar o sentido para que estudar. Ter este sentido é o que proporciona a apropriação do conhecimento adquirido dentro da escola e o processo educativo fluirá de forma harmoniosa e com mínimas frustrações.

Assim, o jogo apresenta-se como ferramenta que auxilia na aprendizagem dos alunos, pois será o estímulo, já que é algo inerente ao ser humano. Ao jogar os alunos devem desenvolver a ação, depois refletir sobre a mesma e posteriormente modificá-la, pois só assim mostrará o verdadeiro sentido que cada aluno construirá para si próprio. A aplicabilidade do jogo no processo de ensino-aprendizagem pode promover se bem planejada, o desenvolvimento no âmbito intelectual, social, afetivo e motor dos alunos. O jogo proporciona momentos lúdicos de aprendizagem, auxilia no desenvolvimento, reúne atividades físicas, sociais e emocionais, é relevante para a formação da personalidade, proporciona descobrir o “outro” e a si mesmo,

dentre outros. Mas para que nossas atividades, baseadas em jogos, tenha êxito faz-se necessário que os alunos se permitam a vivenciar de forma espontânea tudo que for proposto, pois só assim poderemos modificar atitudes preconceituosas antes tidas como verdades absolutas.

A aplicabilidade do jogo no processo de ensino e de aprendizagem pode promover, se bem planejada, o desenvolvimento no âmbito intelectual, social, afetivo e motor dos alunos. Com isso, acreditamos que as aulas de Educação Física possa ser um aliado no processo educacional, independente de seu público alvo, com ou sem deficiências. A reflexão sobre a prática da inclusão nas aulas de Educação Física é algo novo, que surgiu no século XX. Assim, acreditamos que é um momento de alegria, prazer, ludicidade e que é bem atrativo aos alunos e percebemos que detemos de um grande recurso que pode modificar atitudes, através de reflexões, durante o desenrolar das atividades.

A nova ressignificação das aulas de Educação Física, realizada por alguns, possibilita o reconhecimento de práticas, anteriormente, condenáveis, que visava uma aula excludente, principalmente com relação ao gênero dos alunos. E se lembrarmos de alunos com deficiências, veríamos que os mesmos, pouco participavam dessas aulas. Mas com o passar dos anos muitos profissionais refletiram sobre práticas excludentes e estão tentando modificar suas aulas, para que possibilitem um momento de todos e para todos os alunos, independente de gênero ou deficiência. O que nos unem é o desejo de experimentar o novo e ter acesso ao conhecimento de forma significativa.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Iniciamos a escrita do artigo com várias indagações que permeia o “mundo” das crianças e quais as possíveis relações que podem ser construídas ao longo de seu processo educacional. Depois tentamos tecer uma ligação entre o mundo das crianças tidas como “normais” e o que tínhamos algum tipo de deficiência. Assim concluímos que, o que pode separá-las são algumas restrições ou limitações que fundamentam as manifestações corporais. Com isso, focamos olhares às Deficiências como toda, mas para o estudo desejamos entender mais sobre os deficientes Intelectuais (D.I.). Contudo, surge o brincar de forma significativa para influenciar a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Muitos professores de Educação Física não conseguem perceber que algumas práticas acabam excluindo e não incluindo os deficientes. E como combater tais práticas equivocadas? Através de aulas inovadoras, como por exemplo, a utilização da filosofia dos jogos cooperativos para fundamentar atividades práticas que possibilitem uma ação, seguida de uma reflexão e que faça com que os envolvidos modifiquem suas atitudes. Tal feito é munido de êxito, quando a prática da empatia é instigada e posta em prática, pois quando nos colocamos no lugar do outro é que conseguimos entender os desafios que precisam ser superados.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Por que o brincar deve ser assegurado para todos?
2. Quais as vantagens que o brincar promovem a uma criança com deficiência?
3. O que acontece com uma criança que não brinca?
4. O professor de Educação Física deve ser um especialista em jogos, brinquedos e brincadeiras? Justifique sua resposta.

5. Qual o papel do professor de Educação Física diante de uma atitude de exclusão?

Diferencie Integração de Inclusão

6. Qual a realidade das escolas públicas com relação às matrículas de pessoas com deficientes?

7. A criança ou adolescente com deficiência consegue adquirir o conhecimento através de práticas lúdicas, igual aos alunos tidos como “normais”?

8. Cite cinco atitudes que o professor de Educação Física deve desenvolver dentro de sua aula para ser inclusiva?

Comente: a Educação Física deve promover práticas corporais, da cultura corporal de movimento, que possibilitem a superação de limites, respeitando as individualidades de cada aluno.

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação**. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2014.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

GORLA, J. E. **Educação Física Adaptada: passo a passo da avaliação**. Phorte editora, 2013.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P.; COSTA JUNIOR, M.; SILVA, A. C. **Brinquedoteca: brincar para incluir**. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5791_3060.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

ALMEIDA, C. C.; TAVARES, H. M. O brincar e a criança com deficiência. **Revista da Católica**, v. 1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/13-PEDAGOGIA-02.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2015.

ALMEIDA, M. T. P. **Educação Física em diferentes contextos**. 1. ed. Assis - São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Educação Física Adaptada e Inclusão: Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Revista eletrônica Corpo, Movimento e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/artigo2012_1_artigo1_12.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIEHL, R. **Jogando com as Diferenças - Jogos para Crianças e Jovens com Deficiência**. Ed. Phorte. 2006.

DOHERTY, J. **A brincadeira para crianças com necessidades especiais**. In: BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P.; OLUSOGA, Y. Brincar: aprendizagem para a vida. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FERREIRA, E. L. **Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com Deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas – CBDCCR, v. 3, 2011.

FRANCO, R. R.; BATISTA, C. V. M. **A Criança e o brincar com um direito de liberdade**. 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-200-12.pdf>>. Acesso em: 14 setembro de 2014.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de ensino fundamental. Departamento de educação especial e educação de jovens e adultos. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais**. Fortaleza 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Integracao x Inclusao: Escola (de qualidade) Para Todos**. 1993. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portal-web/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2015.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Revista Série-Estudos**, n. 32, p. 261-277, 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/97/238>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

SOUZA, J. M.; ALMEIDA, M. T. P. **Educadores e ludoeducadores: as representações sociais do brincar na formação docente**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7491_6927.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

III

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ATIVIDADE FÍSICA E
PROMOÇÃO DA SAÚDE

A PROMOÇÃO DA SAÚDE EM CONTEXTO ESCOLAR. O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Adilson Marques

Miguel Peralta

João Martins, Ricardo Catunda

Francisco Carreiro da Costa

INTRODUÇÃO

Atualmente a saúde é entendida como um recurso de vida que cada indivíduo deve gerir diariamente, por isso é considerada como a capacidade de cada sujeito lutar pelo seu projeto de vida em direção ao bem-estar. A educação é entendida como um processo que favorece e possibilita o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, de maneira a encontrar-se com a realidade de forma consciente, equilibrada e eficiente.

Comparando os dois conceitos, conclui-se que há uma convergência de objetivos. São ambas concepções positivas, estando assentes na ideia de desenvolvimento das capacidades individuais e apelam para a necessidade de intervenção sobre o ambiente onde os indivíduos estão inseridos (WHO, 2012). Ambos complementam-se e têm a mesma finalidade. Se existe um processo comum, é possível ser sintetizado num único conceito – educação para a saúde. Sem este conceito o ato educativo passaria a ser parcial, pois estaria desprovido de uma vertente de vida ou de saúde que permite a tomada de decisões conscientes e responsáveis conducentes à realização de um

projeto de vida. Por esta razão, a educação e saúde partilham responsabilidade no exercício da promoção da saúde, nomeadamente na chamada saúde escolar que consiste numa intervenção em contexto escolar com os mesmos objetivos para os dois ministérios, mas usando metodologias diferenciadas, uma vez que são organismos com características distintas.

A escola constitui, de fato, o lugar privilegiado para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos, por possibilitar o acesso de todas as crianças, adolescentes e jovens ao conhecimento e à prática das atividades físicas e desportivas. Essa prática é aprendida e desenvolvida na disciplina de educação física, uma disciplina que faz parte integrante e obrigatória do currículo escolar. Esta disciplina é, sem dúvida, um meio privilegiado para a promoção da atividade física entre os jovens, podendo produzir mudanças comportamentais, fazendo-os adquirir um estilo de vida ativo, quando bem estruturada e organizada (HEATH et al., 2012). Apesar de todo o potencial apresentado pela escola e especialmente pela disciplina de educação física, a investigação sobre esta temática é caracterizada por resultados contraditórios. Atualmente, o foco na promoção da saúde tem de fazer parte dos programas formadores de profissionais da área da educação física escolar, uma vez que os estudos apontam para a formação de professores como um dos fatores que têm influência no desenvolvimento dos alunos ao nível da aptidão física e das habilidades motoras (LUCERTINI et al., 2013; STARC; STREL, 2012).

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar o papel que a escola e, mais especificamente, a disciplina de educação física desempenham na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Este tema está hoje na ordem do dia e ganha maior relevância pelos elevados níveis de inatividade física (BAU-

MAN et al., 2012; HALLAL et al., 2012; MARQUES; MATOS, 2014) e obesidade (ARDOY et al., 2010; HALLAL et al., 2012) que caracterizam as populações infantojuvenis.

INTERVENÇÃO AO NÍVEL DA ESCOLA

Tradicionalmente, a educação para a saúde era concebida como a transmissão de conhecimentos científicos sobre temas de saúde, que sempre foram entendidos de forma restrita pela população alvo. Sem descurar a importância da informação, na medida em que não é possível tomar decisões na ignorância, esta não é suficiente para mudar valores, atitudes e comportamentos. Promover a saúde significa capacitar os indivíduos para a tomada de decisão, por isso outro pressuposto importante consiste em garantir que os alunos acreditem que podem influenciar as suas vidas, que podem fazer opções saudáveis, que podem mudar as atitudes e comportamentos. Assim sendo, a escola, e mais especificamente o professor, desempenha um papel fundamental. Neste sentido, as tradicionais abordagens que acentuavam a importância dos conteúdos cederam lugar a novas abordagens que acentuavam as metodologias utilizadas. Esta inversão permitiu a integração da educação para a saúde em todas as áreas disciplinares.

Nos Estados Unidos da América, em vários estados, as escolas têm atribuído grande ênfase à educação para a saúde, principalmente através de iniciativas relacionadas com a prática de atividades físicas e desportivas (TAPPE; BURGESSON, 2004). Procura-se atuar na prevenção, de forma a minimizar os problemas relacionados com o desmesurado aumento de peso da população, os comportamentos de risco relacionados com o consumo do tabaco e inatividade física. Estes problemas preo-

cupam as autoridades e, ao manterem-se, prevêm-se graves consequências em termos sociais (HEATH et al., 2012). Por este motivo, as escolas estão a ser apetrechadas de infraestruturas e de pessoal qualificado para que a promoção da saúde seja efetiva e existem incentivos para a criação de programas de saúde pública, através da educação física (TAPPE; BURGESSON, 2004).

Na Austrália, iniciativas para a promoção da saúde têm sido tomadas a diferentes níveis e contextos, dentro dos sectores da saúde e educação (AHPSA, 2006). Nas escolas, a educação para a saúde é parte integrante do currículo formal e está em estreita ligação com a educação física, sendo, em muitos casos, ensinada pelos professores desta disciplina. O que se pretende, fundamentalmente, é que os jovens aprendam e assimilem comportamentos que se mantenham ao longo da vida. Por esta razão, pode existir um ambiente encorajador para a promoção da saúde nas escolas.

Na Europa, há mais de uma década que cada vez mais se desenvolvem iniciativas para promover a saúde ao nível das escolas. A *European Network of Health Promoting Schools* está operacional em 38 países e sistematicamente têm encorajado os governos dos diferentes países para que reconheça o contributo da educação para a promoção da saúde (TURUNEN; TOSSAVAINEN; VERTIO, 2004).

No Reino Unido, os altos níveis de obesidade da população, um dos maiores da Europa, levaram o governo a declarar que a obesidade é um dos maiores problemas de saúde pública e o maior desafio para o novo século (SMITH; GREEN; THURSTON, 2009). Como consequência, passou a apoiar programas de promoção da atividade física junto das crianças e jovens e vê a escola como o local mais importante para a

implementação de iniciativas capazes de o conseguirem. Por isso, tem havido um aumento de infraestruturas desportivas e contratação de pessoal habilitado (FOX; COOPER; MCKENNA, 2004). Esta tendência tem paralelo com o que se tem observado na América do Norte e na Austrália.

Em Portugal, a preocupação com a saúde levou a criação do projeto Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde. Este é um projeto nacional que tem como objetivo melhorar a qualidade de vida dos alunos e reforçar o acesso aos cuidados de saúde. Loureiro (2004) avaliou os resultados do trabalho que tem sido desenvolvido pelas escolas promotoras da saúde, comparando 3428 escolas pertencentes ao programa com 841 não pertencentes. Verificou que para todas as variáveis analisadas existiram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo o resultado favorável para as escolas da Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde. Apesar das diferenças existentes, ainda existe um longo caminho a percorrer no desenvolvimento de competências no âmbito específico da educação sexual, mas também ao nível organizativo e de envolvimento da comunidade. No entanto, é evidente o impacto positivo da promoção da saúde em meio escolar, contando com o trabalho em parceria de vários ministérios e organizações.

No Brasil, em 2006 foi publicada a Política Nacional de Promoção da Saúde. Essa publicação representou um marco no processo de promoção da saúde, visto que trouxe o debate sobre os fatores sociais determinantes da saúde e estabeleceu uma agenda de ações que deveria ser desenvolvidas com o objetivo de promover a saúde e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros. Nessa agenda destaca-se o relevo atribuído à atividade física, sendo reconhecida como um fator determinante da saúde, contribuindo para a redução do risco de doença e aumento da

qualidade de vida. Para a promoção da atividade física as escolas foram considerados lugares prioritários e houve um incentivo para a melhoria da qualidade da educação física nas escolas e para o aumento de atividade física entre os jovens (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011). Neste sentido, vários programas de intervenção para a promoção da saúde foram desenvolvidos nas escolas brasileiras. Apesar dos programas de intervenção não ocorrerem ainda na maioria das escolas brasileiras, tem-se verificado uma redução das taxas de sedentarismo dos jovens (BRITO; CARDOSO DA SILVA; FRANÇA, 2012).

Reconhecendo o valor da escola para a promoção da atividade física e estilos de vida ativos e saudáveis, o *American Academy of Pediatrics* (ANDERSON et al., 2000) e Pate et al. (2012) enunciaram algumas recomendações para as escolas:

- 1) As escolas devem assegurar que todas as crianças e jovens participem no mínimo em 30 minutos de atividade física com intensidade moderada a vigorosa durante o dia escolar.
- 2) As escolas devem oferecer programas de educação física relacionados com a saúde, baseados em evidências, que compreendam as normas nacionais para os alunos em todas as escolas. Estes programas devem providenciar quantidade substancial de atividade física moderada a vigorosa (isto é, 50% do tempo da aula) e devem ensinar aos alunos habilidades motoras e comportamentos que os façam ser ativos para o resto da vida.
- 3) O estado e os distritos devem certificar-se que a disciplina de educação física é ensinada por professores qualificados.
- 4) O estado deve certificar-se que as escolas cumprem o que vem expresso nos programas de educação física.
- 5) As escolas devem expandir as oportunidades para os alunos participarem em atividades físicas, através de clubes, torneios internos e interestaduais, que satisfaçam os interesses de todos os alunos.
- 6) As

escolas devem promover o transporte ativo e os líderes devem trabalhar com as autoridades locais para assegurarem que os alunos tenham percursos seguros para caminharem e andarem de bicicleta de e para a escola. 7) Centros de desenvolvimento das crianças e escolas básicas devem providenciar às crianças pelo menos 30 minutos de intervalo durante o dia escolar. 8) As escolas devem proporcionar um programa de saúde baseado em evidências que enfatize os comportamentos motores e o aumento da atividade física e diminuição de comportamentos sedentários. 9) As escolas de formação de professores devem providenciar programas de preparação profissional que produzam professores altamente qualificados para ensinarem os programas de educação física e educação para a saúde.

Parece consensual na literatura a importância que a escola representa para o desenvolvimento de iniciativas com vista à promoção da saúde, e mais especificamente no desenvolvimento de hábitos relacionados com a prática de atividades físicas e desportivas (HEATH et al., 2012).

A escola providencia um contexto único para a aprendizagem, porque é um local onde as diretrizes provenientes do poder político se fazem rapidamente sentir. Além disso, na escola encontram-se os profissionais qualificados e o seu objetivo é o desenvolvimento eclético dos alunos. Por estas razões é a instituição que apresenta o maior potencial para melhorar a saúde dos mais jovens, providenciando instruções, programas e promovendo a atividade física. Todavia, importa referir que a ação da escola concertada com outras instituições e/ou organizações apresenta maiores probabilidades de sucesso na promoção da saúde e de estilos de vidas ativos.

Devido ao papel da escola e da educação física escolar na promoção da saúde, atualmente, é essencial que os profis-

sionais de educação física sejam formados e informados nesta área, em especial na forma como é possível desenvolver estilos de vida ativos e saudáveis através das aulas de educação física, bem como nas evidências científicas já existentes sobre o tema e quais as suas recomendações.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE E DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS

Atualmente, as referências sociais e culturais da educação física já estão embrenhadas nos hábitos, valores, práticas de trabalho, lazer e nas tradições da população. Tal implica que a educação física apareça, desde cedo, no currículo escolar, de forma a refletir a cultura social em que está inserida. A educação física e respectivos programas constituem representações sociais das atividades físicas e desportivas, tendo já um caráter de significado na nossa sociedade.

Para além disso, e talvez até mais importante na conjuntura social atual, a educação física é um local privilegiado para se investir na promoção da saúde no contexto da saúde pública ao longo da vida, da mesma forma como os programas escolares devem influenciar os conhecimentos, comportamentos e atitudes desde a infância até a idade adulta (SALLIS et al., 2012).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2006), a promoção da atividade física na escola é um objetivo realístico e pode ser conseguido com o contributo fundamental da disciplina de educação física. Por esta razão, definiu como objetivos para a disciplina: criar o hábito vitalício pela prática das atividades físicas e desportivas; desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes; oferecer satisfação, prazer e interação social e; ajudar a prevenir problemas de saúde que se

podem manifestar no futuro. A consideração da exequibilidade destes objetivos reside no fato da escola oferecer uma educação física obrigatória, permitindo que todos os alunos tomem parte das atividades físicas e desportivas, e por possuir estruturas adequadas e profissionais qualificados para o ensino das atividades físicas e desportivas e para o desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Importa salientar que a promoção da saúde, apesar de um ser um dos mais fortes argumentos legitimadores da disciplina no currículo, é apenas uma entre muitas finalidades da educação física.

O potencial que a educação física representa na promoção da saúde, mais concretamente no desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis, tem sido reconhecido (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013; HEATH et al., 2012; WHO, 2006). A educação física escolar providencia uma ótima oportunidade para que todos os alunos participem em atividades físicas e desportivas de forma estruturada e regular. Em alguns países, esse reconhecimento tem sido publicamente manifesto e a educação física passou a integrar as estratégias de promoção da saúde pública e prevenção de doenças (HEATH et al., 2012; TAPPE; BURGESON, 2004). Por este motivo, os objetivos da saúde pública nacional passam pela participação dos adolescentes na disciplina de educação física, tendo sido proposta uma mudança de paradigma, cuja ênfase deixa de ser os desportos coletivos, passando para a promoção da saúde e aprendizagem de atividades que promovam a prática ao longo da vida (TAPPE; BURGESON, 2004). O uso de evidências científicas passou a ser uma recomendação para as intervenções, sendo um novo desafio para os professores de educação física. Estes objetivos ao serem considerados têm provocado alterações nos objetivos dos programas da

disciplina. Como a adolescência é a idade em que os alunos começam a fazer as suas próprias escolhas, é importante serem desenhadas experiências que os ajudem a tomar decisões corretas acerca da sua saúde presente e futura.

As evidências científicas têm demonstrado que diversos fatores têm de ser considerados quando discutimos a promoção da saúde através das aulas de educação física, como características das aulas, dos professores e dos alunos.

Num estudo realizado no Brasil, Kremer, Reichert e Hallal (2012) verificaram que as aulas de educação física, para além de não terem a duração adequada, apenas proporcionavam aos alunos um terço da aula em atividade física moderada a vigorosa, contabilizando fraca contribuição para os seus níveis de atividade física. Por se verificar que as aulas de educação física, como são atualmente, apresentam níveis de intensidade inferiores aos desejados em diversos países (HOLLIS et al., 2015; KREMER; REICHERT; HALLAL, 2012), muitos investigadores têm procurado desenvolver intervenções que aumentem a intensidade dessas aulas. Num estudo de revisão focado em intervenções que procuram aumentar a intensidade das aulas de educação física Lonsdale et al. (2013) verificaram que este tipo de intervenções aumenta em cerca de 24% o tempo que os alunos despendem em prática de atividade física moderada a vigorosa nas aulas, podendo ter um papel substancial no aumento dos níveis de atividade física das crianças e adolescentes. Adicionalmente, num estudo experimental que providenciava 45 minutos diários de educação física a crianças do 2º ao 8º ano de escolaridade, Reed et al. (2013) verificaram que as crianças que participaram no estudo apresentaram melhorias ao nível da aptidão física e da prevalência de excesso de peso e obesidade. Ainda, seis aulas de educação física por semana represen-

tam melhorias ao nível do índice de massa corporal, da percentagem de massa gorda e na prevalência do excesso de peso e da obesidade em crianças dos 8 aos 13 anos e diminuem o risco de doenças cardiovasculares (KLAKK et al., 2014; KLAKK et al., 2013). Estes dados sugerem que estas intervenções podem levar a melhorias significativas ao nível da saúde pública. Além disso, estes estudos sugerem ainda a necessidade de aumentar o número de aulas de educação física e de aumentar a sua intensidade, de modo a que estas sejam mais significativas para a saúde atual dos alunos.

Também a qualidade dos professores de educação física têm influência no desenvolvimento dos alunos, sendo que professores especialistas têm mais sucesso a promover o aumento da aptidão física dos seus alunos (STARC; STREL, 2012) e das suas habilidades motoras (LUCERTINI et al., 2013). Além disso, num estudo que seguiu crianças australianas durante dois anos, Telford et al. (2012) verificaram que educação física lecionada por professores especialistas tem efeitos positivos ao nível da percentagem de massa corporal das crianças.

Da perspectiva da saúde, tem sido proposto que a educação física proporcione quantidades apropriadas de atividade física durante as aulas e, do ponto de vista educacional, espera-se que os alunos aprendam um capital de conhecimentos e habilidades que os permitam permanecer ativos ao longo da vida. Embora a natureza destes objetivos se complementem, por vezes existe atrito entre ambos e, dependendo da abordagem pedagógica, podem ser mutuamente exclusivos. A diversidade de objetivos inerentes à disciplina, a experiência do professor e as suas orientações educacionais, as condições infraestruturais, a falta de políticas centrais em relação ao compromisso com a saúde relacionado com a atividade física que deve ser provi-

denciada, talvez expliquem as variações dos níveis de atividade física nas aulas e a diversidade dos efeitos que provocam nos alunos. Outra possível razão que explica a não existência de uma abordagem relacionada com a saúde deve-se diretamente aos conhecimentos limitados, ou erróneos, que os professores têm sobre a aptidão e atividade física relacionadas com a saúde. Castelli e Williams (2007) verificaram que muitos professores não teriam sucesso num teste de conhecimentos adequado para alunos do 9º ano de escolaridade. Estes dados mostram claramente que a ignorância ainda é uma barreira a transpor. Para que a educação física alcance os seus objetivos essenciais, tanto os fisiológicos como os educacionais, ambos devem ser conscientemente integrados na planificação, refletindo as intenções do professor, o que permite prever a atividade das aulas. Isso significa que através de um trabalho metódico e da alteração do ambiente, a educação física pode manifestar o seu potencial como disciplina importante na promoção da saúde e na formação global dos alunos (CASTELLI; RINK, 2003).

Sendo objetivos da educação física desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes e criar o hábito vitalício pela prática de atividade física, esperam-se efeitos em momentos diferentes. No primeiro momento os benefícios que se pretendem são a curto prazo, mas sobre estes a investigação tem demonstrado que são efémeros, desvanecendo-se em poucos dias de inatividade (SHEPHARD; TRUDEAU, 2000). Mais importantes são os efeitos a longo prazo que se traduzem em benefícios ao nível da saúde através da prática regular de atividades físicas e desportivas.

Para muitos alunos a educação física entra no currículo relativamente tarde, por isso existem poucas evidências objeti-

vas dos efeitos a longo prazo da disciplina na saúde e estilo de vida do adulto (SHEPHARD; TRUDEAU, 2000). A maior parte dos dados existentes provêm de estudos observacionais em vez de investigações experimentais. Trudeau et al. (1999) investigaram a influência da educação física diária na escola primária nas atitudes e níveis de atividade física e a percepção de barreiras na idade adulta. Como amostra utilizaram 178 alunos no grupo experimental e 141 no grupo de controle. Estes alunos foram seguidos durante os 6 primeiros anos de escolaridade e, posteriormente, com a idade de 30-35 anos e responderam a um questionário sobre os seus hábitos de atividade física e as atitudes. Da análise dos dados verificou-se que entre os homens não existiam diferenças significativas entre os sujeitos dos dois grupos, mas entre as mulheres ficou evidente que as do grupo experimental praticavam mais atividade física do que as do grupo de controle. Estes resultados sugerem que as mulheres que tiveram educação física diariamente têm maior probabilidade de permanecerem fisicamente ativas. Em relação às percepções, as mulheres do grupo de controle também foram mais favoráveis à prática de atividade física e reportaram melhor percepção de saúde. Isso demonstra a consistência dos resultados, ao estarem presentes duas determinantes da atividade física no grupo das mulheres mais ativas. Este projeto evidencia que a educação física lecionada diariamente por um especialista, nos primeiros anos de escolaridade, providencia um efeito a longo prazo no estilo de vida. Apesar do programa não ter sido desenhado especificamente com a intenção de influenciar a saúde relacionada com a atividade física no futuro, teve efeitos positivos. Seria importante avaliar os efeitos de um programa desenhado especificamente para aumentar a participação e promover a atividade física relacionada com a saúde.

Importa dizer que sobre o efeito da educação física a longo prazo existem poucos estudos, por isso é necessário que sejam feitos mais estudos empíricos para se avaliar o impacto da educação física a longo prazo.

Ao examinarem a prática de atividade física presente como um preditor da participação no futuro, Telama et al. (1997) seguiram 610 indivíduos, com idades entre os 9 e aos 18 anos, durante 12 anos. Os melhores preditores da participação dos adultos foram a prática de desportos competitivos e a disciplina de educação física. Embora não seja um estudo feito com a finalidade de avaliar os efeitos da educação física desde a infância, não deixa de ser interessante aparecer como um fator capaz de predizer a atividade física do adulto. Os resultados desde estudo suportam que a participação persistente no desporto aumenta a probabilidade dos sujeitos terem elevados níveis de atividade física na idade adulta. Isso sugere que se a disciplina de educação física tiver caráter obrigatório desde o ensino primário, lecionada por um professor especialista, pode ser uma determinante da prática de atividade física nos adultos.

Mais recentemente, Moreno-Murcia, Huescar e Cervello (2012) verificaram que a importância que os alunos atribuíam à disciplina de educação física estava positivamente relacionada com a prática de atividade física futura, sugerindo uma associação entre a atitude do aluno face à disciplina de educação física e a sua prática de atividade física futura.

Apesar dos estudos que demonstram a importância da disciplina de educação física para a promoção da prática de atividade física (MORENO-MURCIA; HUESCAR; CERVELLO, 2012; TELAMA et al., 1997; TRUDEAU et al., 1999), outros autores sugerem o contrário. Para avaliar a associação da educação física escolar e a participação em ativi-

dades físicas e desportivas, Everhart et al. (2005) examinaram um grupo de 201 alunos do ensino secundário. Surpreendentemente observaram que os estudantes que estavam inscritos na disciplina de educação física participaram menos em atividades físicas e desportivas do que os que não estavam inscritos, sendo que, para os alunos inscritos, a disciplina não teve qualquer influência na prática de atividade física depois da graduação. Adicionalmente, ao investigarem a relevância dos programas de educação física e das atividades extracurriculares na preparação dos alunos para participarem em atividades físicas ao longo da vida, Fairclough, Stratton e Baldwin (2002) verificaram que a disciplina de educação física providencia significativamente menos oportunidades para os alunos participarem em atividades que poderão praticar ao longo da vida do que as atividades extracurriculares. Esse dado é preocupante porque a educação física assume um carácter obrigatório, enquanto as atividades extracurriculares são facultativas, não implicando a participação de toda a população estudantil. Não obstante, como descrevemos anteriormente, outros estudos demonstram o contrário, evidenciando a influência positiva que a disciplina tem a curto e longo prazo para a promoção da saúde. Tendo em conta todos estes dados, é possível sugerir que o problema não reside na disciplina em si mesma ou nos seus objetivos programáticos, mas possivelmente na forma como é ministrada e no contexto em que decorre.

Com a recente pressão para melhorar os resultados académicos dos alunos, a disciplina de educação física tem sido menosprezada de modo a aumentar o tempo alocado a disciplinas de carácter mais teórico (e.g. português, matemática, ciências). Neste sentido, diversos investigadores procuraram analisar a relação entre a prática de atividade física, as aulas de educação

física e o rendimento académico dos alunos, verificando que a prática de atividade física e a educação física têm efeitos positivos no rendimento académico dos alunos (ARDOY et al., 2014; KIM; SO, 2012; TELFORD et al., 2012). Adicionalmente, Cawley, Frisvold e Meyerhoefer (2013) sugerem que no ensino primário mais tempo de educação física não prejudica o tempo dedicado às outras disciplinas, nem prejudica o rendimento académico dos alunos. Estas evidências mostram que a diminuição do tempo dedicado à disciplina de educação física na escola não é a estratégia ideal para melhorar o rendimento académico dos alunos, com a agravante de diminuir as oportunidades de prática de atividade física das crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a educação física ainda não demonstrou todo o seu potencial, nem tem dado cabalmente o seu contributo para a saúde pública (KOUTEDAKIS; BOUZIOTAS, 2003). Vários fatores têm contribuído para esse facto, variando entre os países devido às idiosincrasias dos sistemas educativos e de formação, aos programas nacionais de promoção da saúde pública e ao reconhecimento social e político. Nos países onde a disciplina não assume um carácter obrigatório a partir do ensino secundário, o número de alunos participantes tende a decrescer (BROWNSON; BOEHMER; LUKE, 2005), em muitos outros países nem sequer está implementada no currículo escolar (HARDMAN, 2008). A sobrevalorização do desenvolvimento intelectual resulta na subvalorização da prática de atividade física em ambiente escolar e na falta de uma abordagem da atividade física relacionada com a saúde nos programas de formação de professores (TROST, 2004). Estes têm sido alguns dos aspectos mais apontados para o malogro

da educação física na promoção da saúde e desenvolvimento de estilos de vida ativos.

É certo que todos esses problemas têm dificultado a afirmação categórica da educação física como disciplina fundamental para a promoção da saúde, no entanto, apesar de carecer de melhoramentos na formação de professores, na implementação dos programas e na efetivação de estratégias, a educação física tem um papel determinante na promoção da saúde pública. A investigação tem demonstrado que a prática constante faculta o desenvolvimento de rotinas e os conhecimentos que transmite permitem a aquisição de um repertório de habilidades motoras que capacita os indivíduos a praticarem atividade física autonomamente, sendo que o conhecimento intelectual permite ainda a compreensão adequada da interação entre exercício e saúde, motivando, conseqüentemente, para a exercitação fora e dentro do contexto escolar.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Os conceitos de educação e saúde são convergentes. São ambos concepções positivas e assentam na ideia de desenvolvimento pessoal. Como a promoção da saúde deve ser objeto do processo educativo, a escola deve assumir a responsabilidade na promoção da saúde dos alunos, nomeadamente através da disciplina de educação física. Um dos objetivos primordiais da disciplina é a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Assim sendo, a escola e a educação física devem assumir o seu papel na promoção da saúde e da qualidade de vida de todos os alunos. Apesar de carecer de melhoramentos na formação de professores, na implementação dos programas e na efetivação de estratégias, a investigação tem demonstrado que a educação

física e a prática constante de atividade física facultam o desenvolvimento de rotinas, conhecimentos que permitem a aquisição de um repertório de habilidades motoras que capacita os indivíduos a praticarem atividade física autonomamente e o conhecimento intelectual que permite a compreensão adequada da interação entre exercício e saúde, motivando, consequentemente, para a exercitação fora e dentro do contexto escolar.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. O que significa o conceito de educação para a saúde e quais as suas implicações?
2. Por que razão se considera a escola como o lugar privilegiado para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos?
3. Quais são as recomendações para a promoção da atividade física e estilos de vida ativos e saudáveis na educação física escolar?
4. De que forma deve a educação física contribuir para educação para a saúde na escola?
5. É a educação física escolar capaz de promover futuros estilos de vidas ativos e saudáveis nas crianças e adolescentes?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

HEATH, G. W.; PARRA, D. C.; SARMIENTO, O. L.; ANDERSEN, L. B.; OWEN, N.; GOENKA, S.; MONTES, F.; BROWN-SON, R. C. Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 272-81, 2012.

IOM. Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school. Washington, DC: Food and Nutrition Board; Institute of Medicine, 2013.

UNESCO. **Quality physical education: Guidelines for policy-makers**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015.

UNESCO. **World-wide survey of school physical education. Report 2013**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014.

REFERÊNCIAS

AHPSA. **Establishing a knowledge base for health promoting schools**. Sydney: University of Sydney, 2006.

ANDERSON, S. J.; GRIESEMER, B. A.; . JOHNSON, M. D.; MARTIN, T. J.; CLAIN, L. G.; ROWLAND, T. W.; SMALL, E.; LEBLANC, C.; MALINA, R. Physical fitness and activity in schools. **Pediatrics**, v. 105, n. 5, p. 1156-1157, 2000.

ARDOY, D. N.; FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, J. M.; CHIL-LÓN, P.; ARTERO, E. G.; ESPAÑA-ROMERO, V.; JIMÉNEZ-PAVÓN, D.; RUIZ, J. R.; GUIRADO-ESCÁMEZ, C.; CASTILLO, M. J.; ORTEGA, F. B. . Physical fitness enhancement through education, EDUFIT study: background, design, methodology and dropout analysis. **Revista Espanola de Salud Publica**, v. 84, n. 2, p. 151-168, 2010.

ARDOY, D. N.; FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, J. M.; JIMÉNEZ-PAVÓN, D.; CASTILLO, R.; RUIZ, J. R.; ORTEGA, F. B. A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 24, n. 1, p. 52-61, 2014. Doi: 10.1111/sms.12093.

BAUMAN, A. E.; REIS, R. S.; SALLIS, J. F.; WELLS, J. C.; LOOS, R. J.; MARTIN, B. W. Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 258-271, 2012.

BRITO, A.; CARDOSO DA SILVA, F.; FRANÇA, N. Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. **Saúde em Debate**, v. 36, n. 95, p. 624-632, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Avaliação de efetividade de programas de atividade física no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2011.

BROWNSON, R. C.; BOEHMER, T. K.; LUKE, D. A. Declining rates of physical activity in the United States: what are the contributors? **Annual Review of Public Health**, v. 26, p. 421-443, 2005.

CASTELLI, D.; RINK, J. Chapter 3: a comparison of high and low performing secondary Physical Education programs. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, p. 512-532, 2003.

CASTELLI, D.; WILLIAMS, L. Health-related fitness and Physical Education teachers' content knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n. 1, p. 3-19, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.3>.

CAWLEY, J.; FRISVOLD, D.; MEYERHOEFER, C. The impact of physical education on obesity among elementary school children. **Journal of Health Economics**, v. 32, n. 4, p. 743-55, 2013. Doi: [10.1016/j.jhealeco.2013.04.006](https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2013.04.006).

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **Physical Education and Sport at School in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

EVERHART, B.; KERNODLE, M.; BALLARD, K.; MCKEY, C.; EASON, B.; WEEKS, M. Physical activity patterns of college students with and without high school physical education. **Perceptual and Motor Skills**, v. 100, p. 1114-1120, 2005. Doi: [10.2466/pms.100.3c.1114-1120](https://doi.org/10.2466/pms.100.3c.1114-1120).

FAIRCLOUGH, S.; STRATTON, G.; BALDWIN, G. The contribution of secondary school Physical Education to lifetime physical activity. **European Physical Education Review**, v. 8, p. 69-84, 2002.

FOX, K. R.; COOPER, A.; MCKENNA, J. The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, n. 4, p. 338-358, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.4.338>.

HALLAL, P. C.; ANDERSEN, L. B.; BULL, F. C.; GUTHOLD, R.; HASKELL, W.; EKELUND, U. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 247-257, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).

HARDMAN, K. Physical Education in schools: a global perspective. **Kinesiology**, v. 40, p. 5-28, 2008.

HEATH, G. W.; PARRA, D. C.; SARMIENTO, O. L.; ANDERSEN, L. B.; OWEN, N.; GOENKA, S.; MONTES, F.; BROWNSON, R. C. Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. **Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 272-81, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60816-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60816-2).

HOLLIS, J. L.; WILLIAMS, A. J.; SUTHERLAND, R.; CAMPBELL, E.; NATHAN, N.; WOLFENDEN, L.; MORGAN, P. J.; LUBANS, D. R.; WIGGERS, J. A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. **Preventive Medicine**, v. 86, p. 34-54, 2015. Doi: [10.1016/j.ypmed.2015.11.018](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.11.018).

KIM, S. Y.; SO, W. Y. The relationship between school performance and the number of physical education classes attended by Korean adolescent students. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 11, n. 2, p. 226-30, 2012.

LAKK, H.; ANDERSEN, L. B.; HEIDEMANN, M.; MOLLER, N. C.; WEDDERKOPP, N. Six physical education lessons a week can reduce cardiovascular risk in school children aged 6-13 years: a longitudinal study. **Scandinavian Journal of Public Health**, v. 42, n. 2, p. 128-36, 2014. Doi: [10.1177/1403494813505726](https://doi.org/10.1177/1403494813505726).

KLAKK, H.; CHINAPAW, M.; HEIDEMANN, M. Effect of four additional physical education lessons on body composition in children aged 8-13 years - a prospective study during two school years. **Bmc Pediatrics**, v. 13, 2013. Doi: 10.1186/1471-2431-13-170.

KOUTEDAKIS, Y.; BOUZIOTAS, C. National physical education curriculum: motor and cardiovascular health related fitness in Greek adolescents. **British Journal of Sports Medicine**, v. 37, n. 4, p. 311-4, 2003.

KREMER, M. M.; REICHERT, F. F.; HALLAL, P. C. Intensity and duration of physical efforts in Physical Education classes. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 2, p. 320-6, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102012005000014>.

LONSDALE, C.; ROSENKRANZ, R. R.; PERALTA, L. R.; BENNIE, A.; FAHEY, P.; LUBANS, D. R. A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. **Preventive Medicine**, v. 56, n. 2, p. 152-61, 2013.

LOUREIRO, I. A study about effectiveness of the health promoting schools network in Portugal. **Promotion & Education**, v. 11, n. 2, p. 85-92, 2004.

LUCERTINI, F.; SPAZZAFUMO, L.; DE LILLO, F.; CENTONZE, D.; VALENTINI, M.; FEDERICI, A. Effectiveness of professionally-guided physical education on fitness outcomes of primary school children. **European Journal of Sport Science**, v. 13, n. 5, p. 582-90, 2013. Doi: 10.1080/17461391.2012.746732.

MARQUES, A.; MATOS, M. Adolescents' physical activity trends over the years: a three-cohort study based on the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Portuguese survey. **BMJ Open**, v. 4, n. 9, p. e006012, 2014. Doi: 10.1136/bmjopen-2014-006012.

MORENO-MURCIA, J. A.; HUESCAR, E.; CERVELLO, E. Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. **Spanish Journal of Psychology**, v. 15, n. 1, p. 90-100, 2012.

REED, J. A.; MASLOW, A. L.; LONG, S.; HUGHEY, M. Examining the impact of 45 minutes of daily physical education on cognitive ability, fitness performance, and body composition of African American youth. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 10, n. 2, p. 185-97, 2013.

SALLIS, J. F.; MCKENZIE, T. L.; BEETS, M. W.; BEIGHLE, A.; ERWIN, H.; LEE, S. Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n. 2, p. 125-35, 2012.

SHEPHARD, R.; TRUDEAU, F. The legacy of Physical Education: influences on adult lifestyle. **Pediatric Exercise Science**, v. 12, n. 1, p. 34-50, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1123/pes.12.1.34>.

SMITH, A.; GREEN, K.; THURSTON, M. 'Activity choice' and physical education in England and Wales. **Sport Education and Society**, v. 14, n. 2, p. 203-222, 2009.

STARC, G.; STREL, J. Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. **BMC Public Health**, v. 12, p. 61, 2012.

TAPPE, M. K.; BURGESSON, C. R. Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, n. 4, p. 281-299, 2004.

TELAMA, R.; YANG, X.; LAAKSO, L.; VIKARI, J. Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 13, n. 4, p. 317-324, 1997.

TELFORD, R. D.; CUNNINGHAM, R. B.; FITZGERALD, R.; OLIVE, L. S.; PROSSER, L.; JIANG, X.; TELFORD, R. M. Physical education, obesity, and academic achievement: a 2-year longitudinal investigation of Australian elementary school children. **American Journal of Public Health**, v. 102, n. 2, p. 368-74, 2012. Doi: [10.2105/AJPH.2011.300220](https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300220).

TROST, S. School Physical Education in the post-report-era: an analysis from public health. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, p. 318-337, 2004.

TRUDEAU, F.; LAURENCELLE, L.; TREMBLAY, J.; RAJIC, M.; SHEPHARD, R. J. Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 31, n. 1, p. 111-7, 1999.

TURUNEN, H.; TOSSAVAINEN, K.; VERTIO, H. How can critical incidents be used to describe health promotion in the Finnish European Network of Health Promoting Schools? **Health Promotion International**, v. 19, n. 4, p. 419-427, 2004.

WHO. World Health Organization. **Promoting physical activity for health - a framework for action in the WHO European Region. Steps towards a more physically active Europe**. Copenhagen: World Health Organization, 2006.

WHO. World Health Organization. **Health 2020: a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being**. Copenhagen: World Health Organization, 2012.

ASPECTOS FISIOLÓGICOS DO EXERCÍCIO FÍSICO NO PÚBLICO INFANTO/JUVENIL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO MEIO PARA PROMOÇÃO À SAÚDE.

Francisco José Rosa de Souza

Yuri Alberto Freire de Assis

Lucas Soares Pereira

Lucas Nogueira de Paulo

José Airton de Freitas Pontes Junior

INTRODUÇÃO

As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) são consideradas um grande desafio do século XXI, pois causam mais mortes que todas as outras doenças combinadas, projetando-se de 38 milhões de mortes em 2012 à 52 milhões em 2030, sendo as doenças cardiovasculares (DCV), câncer, obesidade e diabetes as principais doenças crônicas. A organização mundial da saúde também aponta que 42% de todas as mortes no mundo por DCNT ocorre antes dos 70 anos de idade (WHO, 2014), e podem ser ocasionadas por fatores comportamentais ou hereditários (DEL DUCAS; SILVA; NAHAS, 2011).

O sobrepeso e a obesidade podem provocar na fase da infância e adolescência diversos malefícios, pois são fatores de risco independentes para outras doenças crônicas, incluindo diabetes, doenças cardiovasculares e câncer, sendo possível prolongar-se à idade adulta (ROSE JR, 2009). Segundo Enes e Slater (2010), os efeitos poderão ser notados a longo prazo,

tendo o risco de mortalidade aumentado nos adultos que foram crianças e adolescentes obesos. Fato esse relevante, visto que, Hobold e Arruda (2014) encontraram a prevalência de 20,6% de excesso de peso em crianças de 6 à 10 anos de idade, 20% de 11 à 14 anos e 16,8% de 15 à 17 anos.

As DCV podem ser consideradas como qualquer acometimento no coração, artérias ou veias, configurando-se como principal causa de morte e incapacidade no mundo, gerando mais de 17,3 milhões de mortes (WHO, 2010). Sendo a hipertensão arterial sistêmica (HAS) a principal causa de DCV em países desenvolvidos, responsável por 51% das mortes por acidente vascular cerebral e 45% das mortes por doença coronariana (WHO, 2011b) e, quando presente na infância, pode se sustentar à idade adulta (CORREIRA NETO; PALMA, 2015). Martins et al. (2013) encontrou uma prevalência de 14,6% de pré-hipertensos e 16,8% com hipertensão em escolares com média de idade 14 anos.

Atualmente a prática de atividade física (AF) é considerada de grande importância devido as suas contribuições na prevenção e controle das DCNT (FLORINDO; HALLAL, 2011). Identificou-se que a prática de AF reduz a adiposidade corporal (FARIAS et al, 2015), visto que há um aumento da oxidação de gordura após o exercício físico (EF), sendo esse aumento positivamente relacionado à oxidação máxima de gordura durante o EF (ROBINSON et al., 2015). Também é tido como tratamento ou agente preventivo da diabetes, pois o mesmo ativa de forma aguda sinais moleculares independentes da insulina para captação da glicose pelo músculo esquelético, enquanto o treinamento físico resulta em aumento das mitocôndrias moleculares esqueléticas e expressão da proteína GLUT-4, que se associam à melhora da sensibilidade a in-

sulina no musculo esquelético (STANFORD; GOODYEAR, 2014). A prática do EF também reduz a pressão arterial, tanto de forma sub-aguda, 24 horas após o exercício, como de forma crônica, principalmente em hipertensos, gerado pela redução da atividade do sistema nervoso simpático (PESCATELLO et al., 2015). Porém, deve-se ressaltar que os maiores benefícios à saúde física é consequência da prática de atividade física de maior esforço: moderado à vigorosa (DEL DUCCA; SILVA; NAHAS, 2011).

Na infância e adolescência, a educação física escolar pode ser considerada uma ferramenta de incentivo à prática de EF, sendo o professor de educação física o principal responsável por essa sistematização na escola (GUEDES; LOPES; GUEDES, 2005), pois os PCN's (Parâmetros curriculares nacionais) indicam que essas práticas sejam realizadas por meio da cultura corporal do movimento, a partir dos jogos, esportes, lutas, atividades rítmicas, ginásticas, capoeira e dança (BRASIL, 1997a).

Porém o que se observou no estudo organizado por Kremer, Reichert e Hallal (2012), na cidade de Pelotas, foi que o período de tempo em que a aula de educação física permaneceu em intensidade moderada à vigorosa foi de aproximadamente 12 minutos, no total de 40, sendo esse período 32% do total da aula. Destaca-se o elevado período em comportamento sedentário de 22,6% e 44,7% de atividade leve.

Isso representa que os níveis da prática de atividade física realizado pelas crianças e adolescentes nas aulas de educação física é considerado insatisfatório, pois a recomendação é que se pratique pelo menos 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa (AFMV), com a maior parcela sendo AF de caráter aeróbio e com AF vigorosa pelo menos três vezes na semana. Valores de AF acima do recomendado geram bene-

fícios adicionais (WHO, 2010). Porém, tendo em vista essas indicações, em seu estudo, Coledam et al. (2014) identificaram que a frequência das aulas de educação física nas escolas municipais da cidade de Londrina é de apenas duas vezes por semana.

Destaca-se também a importância do empoderamento do aluno sobre a fisiologia e bioquímica, por meio do conhecimento sobre as alterações que ocorrem durante a prática do exercício físico, tais como: frequência cardíaca, dispêndio calórico, processos metabólicos de produção de energia e eliminação e reposição de nutrientes básicos. Dessa forma, tornando-se consciente quanto aos benefícios da prática de exercício físico, o que o torna autônomo quando adulto (BRASIL, 1997a).

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física Escolar como meio de promoção à saúde.

No contexto atual, em que observa-se elevada prevalência de crianças e adolescentes com doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), a atividade física é considerada um fator de prevenção às DCNT, e quando unida ao conhecimento sobre os fatores associados à saúde, a possibilidade de ter uma condição de vida mais saudável durante todas as fases da vida é elevada.

Mais específico ao público infante/juvenil, a educação física escolar é considerada como uma ferramenta na promoção de saúde no que se refere a possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida, levando em conta todos os aspectos envolvidos, não apenas transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e descrição das características das doenças, pois somente

esses não são suficientes para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudáveis (BRASIL, 1997a).

De acordo com o PCN (BRASIL, 1997a), o corpo não pode ser compreendido como um conglomerado de “partes” e “sistemas” e sim como um organismo integralizado, que interage com o meio físico e cultural, ou seja, um corpo vivo. E seguindo esse contexto, indicam-se aulas abordando conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos (Quadro 1), que possibilitem um olhar crítico dos alunos para os programas de exercício físico desenvolvidos no decorrer de sua formação básica, para que eles possam julgar e escolher as próprias atividades corporais seja no âmbito do trabalho ou lazer, e que possibilitem a melhora da sua saúde. Ressalta-se que estes conteúdos devem estar inseridos nas atividades desenvolvidas durante as aulas de EFE.

QUADRO 1 – Conteúdos a serem ensinados indicados no bloco conhecimento sobre o corpo do PCN Educação Física.

TEMA	CONTEÚDOS	EXEMPLO
Conhecimentos anatômicos	Estrutura muscular-estrutura óssea	Compreender os músculos associados a movimentos familiares ao aluno.
Conhecimentos Fisiológicos	Frequência Cardíaca-gasto calórico-melhora da APRS.	Entender porque ocorre aumento da FC pós-prática de Atividade Física.
Conhecimentos Biomecânicos	Realização dos movimentos-valências física.	Como executar um movimento exigindo menos esforço físico.
Conhecimentos Bioquímicos	Sistema metabólico.	Identificar o tipo de substrato energético utilizado no exercício executado.

Nahas et al. (1995) ressalta que, para aumentar a influência no comportamento dos alunos visando melhora dos hábitos de vida a partir da inclusão da atividade física (AF) regular, se faz necessário: proporcionar aquisição do conhecimento sobre AF para saúde em todas os ciclos vitais; estimular a prática esportiva e exercício físico de forma positiva; proporcionar a auto avaliação, escolha das atividades e programas quanto a Aptidão Física Relacionada a Saúde (APFRS) nos alunos.

Ademais, a promoção da saúde é adquirida por meio da educação, da aquisição de hábitos de vida saudável, desenvolvimento das APFRS e suas individualidades motoras, e a geração de um ambiente saudável. Contudo, todas as experiências que sejam refletidas em práticas de promoção, prevenção e melhora da saúde são aprendizagens positivas, pois não se trata de persuadir ou informar, mas sim de fornecer a capacitação dos sujeitos para à ação (BRASIL, 1997b). Para isso, se faz necessário que o professor da EFE tenha conhecimento teórico sobre esse tema.

Porém, o que demonstra a pesquisa realizada por Zancha et al. (2013) é que os professores de Educação Física pesquisados apresentaram dificuldades em definir de forma clara e consistente o que é saúde. Além do mais, mesmo a Educação Física tendo como objetos de estudo o exercício físico, a atividade física e esportes, em nenhum momento esses termos apareceu nas falas dos entrevistados como conteúdo associado à saúde. Ao invés, eles citaram com maior ênfase hábitos nutricionais e de higiene. E quando trabalhavam a temática saúde em suas aulas, era predominantemente conceitual, somente com apresentação dos conceitos e objetivos associados a determinadas práticas.

Agravando esse quadro, existe ainda outro fator contra a promoção à saúde em escolares que pode ser a não adesão dos alunos à aula de educação física. Segundo Souza et al. (2015), somente 42,1% dos alunos do sexo masculino e 29,6% feminino participam sempre das aula de educação física escolar.

A relevância do conhecimento dos professores sobre essa temática se baseia na atual condição em que se encontram crianças e adolescentes, crescente prevalência desse público com doenças cardiometabólicas: obesidade (DE PAULA et al., 2014), diabetes e hipertensão arterial (CORREIRA; NETO; PALMA, 2015).

Dessa forma, se faz necessário os professores de educação física conhecer mais sobre as suas possibilidades de atuação diante desse contexto, pois a prática de exercício físico a partir das alterações e adaptações fisiológicas possibilitará maior possibilidade de redução desse quadro clínico, e assim, permitirá melhor condição de saúde entre os adolescentes.

Aspectos fisiológicos do exercício na obesidade.

O acúmulo anormal e excessivo de gordura corporal, que apresenta risco à saúde é definido como sobrepeso e obesidade, diagnosticado a partir do IMC por meio da divisão a massa corporal (kg) pelo quadrado da estatura (m), existindo pontos de cortes diferenciados entre sexo e idade, conforme é apresenta o Quadro 2. A obesidade é uma condição de saúde complexa, com dimensões sociais e psicológicas graves, que afeta praticamente todas as idades e grupos socioeconômicos e ameaça sobrecarregar países desenvolvidos e em desenvolvimento. Além do mais, é considerado o principal fator de risco para aquisição de uma série de outras doenças crônicas, incluindo diabetes, doenças cardiovasculares e câncer (WHO, 2016a).

QUADRO 2. Pontos de corte para classificação do IMC em crianças e adolescentes de acordo com Conde Monteiro (2006).

IDADE	Masculino			Feminino		
	Baixo Peso	Sobre-peso	Obesidade	Baixo Peso	Sobre-peso	Obesidade
6	13,0	17,7	21,1	13,2	17,0	19,3
7	12,9	17,8	21,8	13,1	17,2	19,8
8	12,9	18,1	22,6	13,0	17,4	20,4
9	12,9	18,5	23,6	13,1	17,9	21,2
10	12,9	19,0	24,6	13,4	18,6	22,3
11	13,3	19,6	25,5	13,8	19,5	23,5
12	13,6	20,3	26,3	14,3	20,5	24,8
13	14,0	20,9	26,9	15,0	21,6	26,2
14	14,4	21,6	27,5	15,7	22,7	27,5
15	15,0	22,3	27,9	16,3	23,7	28,5
16	15,5	22,9	28,3	16,8	24,4	29,2
17	16,1	23,5	28,7	17,2	24,8	29,5

Valores < baixo peso = Desnutrido. Valores > baixo peso e < sobrepeso = Eutrófico. Valores > sobrepeso e < obesidade = Sobrepeso e valores > obesidade = Obesidade.

Em 2014, cerca de 39% dos adultos no mundo com 18 anos ou mais estavam acima do peso. No Brasil, a prevalência em 2014 em adultos obesos é de 17,3%, aumentado quando comparado a 2010, em que a prevalência era de 15,1% (WHO, 2015), o que representa a necessidade de se desenvolver estratégias para o controle dessa epidemia. E quanto à população infantil, em 2013 o número de crianças com excesso de peso foi estimada em mais de 42 milhões. E no Brasil, a estimativa é que em 2014 a prevalência fosse de 5% à 9,9%, sendo esse um dos maiores desafios da saúde pública do século XXI. Agravando o quadro, crianças com excesso de peso tendem a serem adultos obesos. Porém, o excesso de peso e suas doenças relacionadas são evitáveis a partir de programas de incentivo a atividade e exercício físico e alimentação adequada (WHO,

2016b). Dessa forma, a prevenção de obesidade infantil deve ser tratada como prioridade para a promoção à saúde.

Robinson et al. (2015) orienta que a prática de exercício físico na intensidade vigorosa pode gerar alta oxidação do carboidrato, utilizando também do lipídio como fonte de energia. Os mesmos orientam que não existe ainda uma certeza quanto o tipo de substrato energético predominantemente utilizado durante a prática de exercício intenso, mas obtiveram resultados positivos quanto a capacidade máxima de oxidação da gordura em um estudo onde os participantes, após a prática de EF intenso, permaneceram em uma câmara de respiração por 36 horas, onde a capacidade máxima de oxidação se relacionou com oxidação de gordura por 24 horas. Ou seja, quando o exercício foi realizado na sua capacidade máxima de oxidação, gerou uma condição mais favorável de oxidação de gordura nas 24 horas subsequentes.

Almas, Islam e Jafar (2013) realizaram um estudo não randomizado com meninas de 9 à 11, em que alunos foram divididos em um grupo intervenção e grupo controle, onde o grupo intervenção foi submetido à uma prática realizada nas aulas de educação física durante 20 semanas com duração de 30 minutos diários, 4 vezes na semana, onde obtiveram redução (IMC score-z) de 0,33 após a intervenção. E o grupo controle, que não foi submetido a mesma intervenção, recebeu orientação sobre hábitos alimentares adequados e incentivo da prática de atividade física, continuando com a prática de atividade física habitual, no qual obteve uma redução do IMC score-z de 0,88, demonstrando que a prática de exercício físico não é a única ferramenta para redução da gordura corporal.

Porém, Carrel et al. (2009) realizaram um estudo em que a intervenção foi realizada apenas com inserção de EF, com ado-

lescentes com média de 12,3 anos, onde os mesmos foram submetidos à uma intervenção por 24 semanas com uma duração de 45 minutos, duas vezes na semana, alcançando redução do IMC score-z de 0,14 e um aumento na massa muscular de 2,28 kg.

Os estudos em que são realizadas intervenções demonstram que é possível, a partir de uma prática organizada e sistematizada, gerar benefícios à saúde por meio do exercício físico em crianças obesas, devendo o professor de educação física criar estratégias se baseando nesses estudos, e assim redimensionar aos seus alunos, a partir das suas aulas, tais benefícios. E unido ao contexto de educação e saúde, gerar uma melhora na qualidade de vida de seus alunos de forma consciente e autônoma.

Uma fácil aplicabilidade dessas orientações seria o professor mensurar o IMC dos alunos, e com os que estão acima do peso, realizar uma intervenção em que buscasse elevar o nível de atividade física durante as aulas, assim como aumento da intensidade nessas práticas, e após realizar seguidas avaliações de forma longitudinal para identificar possíveis melhoras.

Aspectos fisiológicos do exercício na hipertensão arterial sistêmica.

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) trata-se de uma condição clínica multifatorial caracterizada por níveis elevados e sustentados da pressão arterial sistólica (≥ 140 mmHg) e/ou da pressão arterial diastólica (≥ 90 mmHg), apresentando alta prevalência e baixas taxas de controle (SBC, 2010). Em uma revisão sistemática com meta-análise (PICON et al., 2012), incluindo mais de 120.000 brasileiros acima de 18 anos, foi identificado que a prevalência de hipertensos na primeira década deste século foi de 28,7%.

Apesar de a HAS estar diretamente relacionada ao processo de envelhecimento (FRANCISCO et al., 2015), a prevalência de adolescentes com HAS no mundo já chega a 11,2% (DE MORAES et al., 2014). Um estudo de base populacional (BLOCH et al., 2016) revelou que 9,6% dos adolescentes brasileiros (12 a 17 anos) foram diagnosticados como hipertensos, com maior prevalência entre os homens (11,9 vs. 7,3%). Além do mais, está cada vez mais crescente o acometimento da HAS em crianças (AHERN; DIXON, 2015).

A atividade física já está consolidada enquanto tratamento não farmacológico para a HAS (PESCATELLO et al., 2015), bem como agente preventivo (STAMATAKIS et al., 2015). Stamatakis et al. (2015) demonstraram que crianças que praticam mais atividade física de intensidade moderada a vigorosa são menos acometidas pela HAS quando na adolescência. Após uma sessão de exercício físico (EF), como efeito sub-agudo, ocorre a hipotensão pós-exercício (HPE), que é caracterizada pela redução da PA de repouso como efeito sub-agudo ao EF e que perdura por até 24 horas após o EF (PESCATELLO et al., 2015), nas diferentes faixas-etárias (PESCATELLO et al., 2015; RAUBER et al., 2014; ÁLVAREZ et al., 2013). Rauber et al. (2014) verificaram que apenas 30 minutos de brincadeiras tradicionais inferiu HPE significativa em crianças de 9 a 10 anos de idade. Um dos mecanismos fisiológicos para a HPE é a diminuição da resistência vascular periférica e/ou do débito cardíaco após o exercício (ANUNCIAÇÃO; POLITO, 2011).

Além do mais, com a prática contínua do EF ocorre a redução da PA de repouso de forma sustentada (PESCATELLO et al., 2015), pois o treinamento físico reduz a resistência vascular, pela diminuição da atividade nervosa simpática (CORNELISSEN; FAGARD, 2005). Para analisar o efeito

de um programa de exercício físico, Knox et al., (2012) realizaram uma intervenção em 115 escolares ($12,4 \pm 0,5$ anos), onde os participantes realizavam uma caminhada de 3.600 metros, 2 vezes por semana, durante 18 semanas e, ao fim da intervenção, foi constatado uma redução da pressão arterial sistólica (PAS) e pressão arterial diastólica (PAD) de 4 ± 14 mmHg e 2 ± 12 mmHg, respectivamente.

Alguns estudos já constataram que um programa de EF baseado nas aulas de educação física escolar (EFE) é capaz de gerar benefícios significativos na saúde cardiovascular de crianças e adolescentes.

Almas, Islam e Jafar (2013) conduziram um ensaio clínico com 131 meninas na faixa-etária de 9 a 11 anos, onde propuseram um programa de exercício físico em adição a atividade física escolar, consistindo em 30 minutos de exercício aeróbio de intensidade moderada a vigoroso, 4 vezes por semana, durante 20 semanas, sendo confirmado uma redução significativa da PAS e PAD de 3.3 ± 11 mmHg e 1.8 ± 9.8 mmHg, respectivamente. Neste mesmo estudo, houve uma alta fidelidade da amostra em questão (87%), o que torna a intervenção não só benéfica para a saúde cardiovascular, mas também reprodutível e de alta adesão por parte dos escolares. Giannaki et al. (2015) realizaram uma intervenção baseada em 2 aulas de EFE por semana, em que alunos do ensino médio (16 anos) realizavam um treinamento em circuito e, após 8 semanas, já constatou-se redução significativa da PA.

Contudo, para obter tais benefícios, há necessidade de uma sobrecarga mínima de atividade física semanal, que pode ser aumentada pelo tempo da atividade física, frequência semanal e intensidade (PESCATELLO et al., 2015), sendo o volume a variável mais importante para o controle da PA no

público infanto-juvenil (LEARY et al., 2008). A recomendação de atividade física para crianças e adolescentes de 5 a 17 anos dada pela OMS é de 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa, pelo menos 3 vezes por semana (WHO, 2010) e, apesar das aulas de EFE apresentarem pouca carga horária, tendo em vista a recomendação de atividade física da população em questão, pelos estudos supracitados comprova-se a efetividade das aulas de EFE na saúde cardiovascular destes escolares, quando bem planejadas.

É de grande importância o professor de EFE orientar os alunos sobre a necessidade de um comportamento ativo e, mais ainda, demonstrar na prática tais benefícios. Uma intervenção prática de boa aplicabilidade e de baixo custo seria o professor apresentar os conceitos de HPE por meio da avaliação da PA dos alunos antes e após as aulas de EFE, sendo possível encontrar valores significativos a partir de 30 minutos após o EF (RAUBER et al., 2014).

Aspectos fisiológicos do exercício na diabetes.

A diabetes *Mellitus* (DM) é uma doença crônica que ocorre quando o pâncreas não produz insulina suficiente ou quando a insulina que é produzida não consegue ter ação eficaz nas células, resultando em diversas complicações associadas que se configuram como ameaça para a saúde humana (WHO, 2014; ZHANG et al., 2014). Essa alteração resulta em uma perda na homeostase glicêmica e aumento da glicemia, de forma persistente ou recorrente (DEL DUCA; EDINÉIA, 2011).

Dentre as classificação mais comuns do DM estão: tipo 1 (DM1) que é caracterizada por uma dependência do uso de insulina-exógena, pois o corpo entende que as células β do pâncreas, – células que produzem a insulina, são corpos estranhos

e as destroem, tendo como consequência, a pouca ou nenhuma produção de insulina; tipo 2 (DM2) onde há presença da insulina, entretanto, esta não é suficiente para estimular a absorção da glicose pelas células e, como consequência compensatória, o corpo passa a aumentar a secreção de insulina até que as células β do pâncreas reduzam suas reservas, aumentando a glicemia. Esse efeito compensatório resulta na redução da função endócrina do pâncreas o que pode resultar em uma redução da produção e secreção da insulina (DEL DUCA; EDINÉIA, 2011). O diagnóstico do DM pode ser feito a partir dos níveis de hemoglobina glicada (HbA1C) com ponto de corte $\geq 6,5\%$, que representa a média dos valores glicêmicos de 2 a 3 meses. Também pode ser feito a partir dos valores glicêmicos após jejum de pelo menos 8 horas, sendo considerado diabético o indivíduo com glicemia ≥ 126 mg/dl (7,0 mmol/L), ou com glicemia ≥ 200 mg/dl (11,1 mmol/l) duas horas após consumir 75 g de glicose (SBD, 2015).

A prevalência de DM1 em crianças tem aumentado a cada ano. Segundo os dados da Sociedade Brasileira de Diabetes (2015), há uma incidência de 0,5 novo caso/cada 100 mil habitantes/ano. De acordo os dados apresentados por Calliari e Monte (2008), nas últimas décadas houve um aumento de 6,3% ao ano no número de casos entre crianças de 0 a 4 anos, 3,1% ao ano entre crianças de 5 a 9 anos e 2,4% ao ano entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos. Há uma estimativa de que 78 mil crianças desenvolvam DM1 a cada ano (WHITINGA et al., 2011). Também cresceu a prevalência de DM2 que antes era considerada rara em crianças e adolescentes. Esse crescimento é consequência dos elevados índices de sobrepeso, obesidade e inatividade física, o que reforça a importância de um estilo de vida ativo e hábitos alimentares saudáveis (ADA, 2000).

Os recentes estudos evidenciam efeitos consistentes e benéficos da atividade física regular no tratamento do DM1 (ROBERTSON, 2009), sendo uma ferramenta eficiente para evitar complicações decorrentes da hiperglicemia, tendo em vista que as complicações microvasculares como retinopatia, nefropatia e neuropatia diabética são decorrentes do mau controle metabólico (SDB, 2015). Entretanto é necessário que o professor esteja atento a intensidade do EF e aos sintomas de hipoglicemia, fato comum após e até mesmo durante o exercício, que acontece principalmente pela maior captação da glicose pelo tecido muscular, que somada a ação da insulina exógena ocasiona uma redução da glicemia plasmática, sendo necessária a reposição de carboidratos caso chegue a níveis muito baixos (MICULIS et al., 2010).

Diversos estudos apontam uma maior eficiência de atividades intermitentes com intensidade moderada e picos vigorosos para o controle de glicêmico em pacientes com DM (GUELFY et al., 2007; GUELFY et al., 2005). Essas atividades possuem características semelhantes às praticadas por crianças e adolescentes nas aulas de educação física, tais como pega-pega, pique esconde e futebol. Em uma meta-análise feita por Tonoli et al., (2012) onde foram incluídos 937 estudos que avaliaram a influência de exercícios com diferentes intensidades sobre o controle glicêmico e prevenção de hipoglicemia, os autores concluíram que exercícios intermitentes com intensidades moderadas-vigorosas são os mais eficientes para o controle glicêmico e minimizam o risco de hipoglicemia em pessoas com DM1, além de proporcionar uma melhora da composição corporal. Esta redução na gordura corporal possui impacto positivo na prevenção e controle do DM2, dado que a obesidade durante a infância é um fator de risco para o desen-

volvimento do DM, e aproximadamente 70% a 90% das crianças com essa patologia são obesas, sendo que 38% apresentam obesidade mórbida (GABBAY et al., 2003).

Ao pesquisarem o comportamento ativo de jovens (15,5 anos) com DM2, Herbst et al. (2015) concluíram que a participação em programas de EF é eficiente na melhora dos níveis de hemoglobina glicada, do perfil lipídico e composição corporal. Em um estudo conduzido por Carrel et al. (2009), onde foram avaliadas 35 crianças com DM2, os autores concluíram que um programa de atividade física na escola foi eficiente para a melhora da sensibilidade a insulina, controle glicêmico e composição corporal.

Esses achados reforçam a importância da educação física escolar como uma ferramenta de promoção à saúde, proporcionando qualidade de vida e reduzindo complicações decorrentes do DM em crianças e adolescentes por melhorar a sensibilidade dos tecidos à insulina, a captação da glicose nos músculos e nos adipócitos, reduzindo a glicemia sanguínea (SBD, 2015).

A partir da prática de exercício físico, é possível a melhora de diversos parâmetros fisiológicos da saúde tais como a pressão arterial, glicemia, composição corporal, além de benefícios de cunho social e psicológicos. O conhecimento dos aspectos fisiológicos associados a tais benefícios pode propiciar ao professor de Educação Física maior possibilidade de atuação e auxílio no tratamento das doenças crônicas não transmissíveis, já que a prática de exercício físico é considerada um fator determinante para aquisição da saúde física.

Porém, percebe-se que a prática de exercício físico realizada nas aulas de Educação Física não alcança as indicações da Organização Mundial da Saúde, que orienta a realização de

pelo menos 60 minutos diários de AFMV. Usualmente as aulas de Educação Física acontecem 1 à 2 vezes na semana, além do mais, quando realizada a divisão dos momentos durante a aula, poucos minutos da atividade são classificados em vigorosa ou moderada. Porém, cabe um questionamento, se essa carência deveria ser suprida somente pelas aulas de Educação Física. Nesse contexto, o indicado é que existam programas que possibilitem essa prática além da EFE, como também a prática de atividade física nas diversas dimensões: lazer e deslocamento. É importante ressaltar também que se faz necessário a redução do comportamento sedentário e a melhora dos hábitos alimentares, pois a saúde se trata de uma condição multifatorial.

Muitas vezes o professor de Educação Física não obtém conhecimento suficiente para gerar tais influências ou incentivar tais benefícios, por isso, se faz necessário a instrução por meio das investigações que apresentam benefícios associados a tal contexto. Dessa forma, realizar intervenções que gerem no aluno a aquisição de hábitos fisicamente ativos, permanecendo na idade adulta, e principalmente consciência dos benefícios associados para que os alunos compreendam que viver uma vida mais saudável é obter melhor qualidade de vida.

O professor de Educação Física pode programar um período em que possa realizar uma bateria de testes a fim de diagnosticar sua condição atual, tais como: índice glicêmico, pressão arterial de repouso, índice de massa corporal, circunferência da cintura, nível de atividade física e sedentarismo. Após isso, realizar um programa de EF, que pode ser implementado por meio dos conteúdos pertencentes à cultura corporal do movimento, buscando apenas alcançar intensidades mais elevadas, e re replicar os testes. Baseando-se nos resultados, o professor pode realizar uma aula apresentando os aspectos associados aos

resultados tais como orientar sobre a fisiologia da prática do exercício físico sobre diversas variáveis, a melhora da valência e coordenação motora, assim como a melhora dos aspectos psicológicos e sociais.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo visa apresentar as possibilidades da Educação Física Escolar como ferramenta na melhora da condição de saúde por meio da prática de exercício físico ocasionando melhora dos índices de lipídico, glicêmicos e pressóricos, como também pela educação e saúde e conhecimento dos aspectos fisiológicos associados às doenças crônicas estudadas. Ademais, caracterizar tais doenças para que o professor tenha conhecimento dos riscos associados e consciência de que o mesmo se tornou mais um profissional que deve está apto á atuar nesse contexto, como também realizar nos alunos possibilidades de inserção dessa prática por meio da cultura corporal do movimento e desenvolver estratégias que possibilitem melhora na condição de saúde dos alunos. E assim, ajudar na formação continuado do professor, visando a adequação de atuação da EFE.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. A partir do embasamento dos temas transversais saúde, por que a Educação Física Escolar se tornou uma ferramenta na promoção da saúde?
2. Quais seriam as possibilidades de temas e conteúdos apresentados no texto, a serem ministrados na aula de EFE?

3. Com base no texto e em estudos apresentados qual a relação entre exercício físico vs obesidade?
4. De que forma, a EFE se torna um potencializador na redução dos índices de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes?
5. De que forma o exercício físico pode atuar no controle da pressão arterial de crianças e adolescentes?
6. Descreva maneiras práticas de abordar o efeito do exercício físico na pressão arterial durante as aulas de EFE.
7. De que forma o exercício físico pode atuar no controle e prevenção do Diabetes?
8. Qual seria a característica da atividade a ser implementada a gerar benefícios à saúde dos adolescentes?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

ADA. American Diabetes Association. Type 2 diabetes in children and adolescents. **Diabetes Care**, v. 23, n. 3, p. 11-19, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **Tema Transversais saúde**. Ministério da Educação, 1997.

CARREL, A. L.; MCVEAN, J. J.; CLARK, R. R.; PETERSON, S. E.; EICKHOFF, J. C.; ALLEN, D. B. School-based exercise improves fitness, body composition, insulin sensitivity, and markers of inflammation in non-obese children. **Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism**, v. 22, n. 5, p. 409-416, 2009.

LEARY, S. D.; NESS, A. R.; SMITH, G. D.; MATTOCKS, C.; DEERE, K.; BLAIR, S. N.; RIDDOCH, C. Physical Activity and Blood Pressure in Childhood Findings From a Population-Based Study. **Hypertension**, v. 51, n. 1, p. 92-98, 2008.

MICULIS, C. P.; MASCARENHAS, L. P.; BOGUSZEWSKI, M. C. S.; CAMPOS, W. Atividade física na criança com diabetes tipo 1. **Journal of Pediatrics**, v. 86, n. 4, p. 271-279, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572010000400005>.

NAHAS, M. V.; PIRES, M. C.; WALTRICK, A. C. D. A.; BEM, M. F. L.; Educação para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.

PESCATELLO, L. S.; MACDONALD, H. V.; LAMBERTI, L.; JOHNSON, B. T. Exercise for Hypertension: A Prescription Update Integrating Existing Recommendations with Emerging Research. **Current hypertension reports**, v. 17, n. 11, p. 1-10, 2015.

PROESP-BR. Projeto Esporte Brasil. **Manual de teste e avaliações** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

ROBINSON, S. L.; HATTERSLEY, J.; FROST, G. S.; CHAMBERS, E. S.; WALLIS, G. A. Maximal fat oxidation during exercise is positively associated with 24-hour fat oxidation and insulin sensitivity in young, healthy men. **Journal of Applied Physiology**, v. 118, n. 11, p. 1415-1422, 2015. Doi: 10.1152/jappphysiol.00058.2015.

WHO. World Health Organization. **Report of the commission on ending childhood obesity**. 2016.

REFERÊNCIAS

ADA. American Diabetes Association. Type 2 diabetes in children and adolescents. **Diabetes Care**, v. 23, n. 3, p. 11-19, 2000.

AHERN, D.; DIXON, E. Pediatric hypertension: A growing problem. **Primary Care: Clinics in Office Practice**, v. 42, n. 1, p. 143-150, 2015. Doi: 10.1016/j.pop.2014.09.003.

ALMAS, A.; ISLAM, M.; JAFAR T. School-based physical activity programme in preadolescent girls (9–11 years): a feasibility trial in

Karachi, Pakistan. **Archives of Disease in Childhood**, v. 98, n. 7, p. 515-519. Doi: 10.1136/archdischild-2012-303242.

ÁLVAREZ, C.; OLIVO, J.; ROBINSON, O.; QUINTERO, J.; CARRASCO, V.; RAMÍREZ-CAMPILLO, R.; MARTÍNEZ, C. Efectos de una sesión de ejercicio aeróbico en la presión arterial de niños, adolescentes y adultos sanos. **Revista médica de Chile**, v. 141, n. 11, p. 1363-1370, 2013.

ANUNCIACÃO, P. G.; POLITO, M. D. Hipotensão pós-exercício em indivíduos hipertensos: uma revisão. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 96, n. 5, p. 425-6, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0066-782X2011005000025>.

BLOCH, K. V. et al. ERICA: prevalências de hipertensão arterial e obesidade em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50 (supl 1), 2016. Doi:10.1590/S01518-8787.2016050006685.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – PCN**. Ministério da Educação. 1997a.

CARREL, A. L.; MCVEAN, J. J.; CLARK, R. R.; PETERSON, S. E.; EICKHOFF, J. C.; ALLEN, D. B. School-based exercise improves fitness, body composition, insulin sensitivity, and markers of inflammation in non-obese children. **Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism**, v. 22, n. 5, p. 409-416, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – PCN. Tema Transversais saúde**. Ministério da Educação. 1997b.

COLEDAM, D. H. C.; FERRAIOL, P. F.; JUNIOR, R. P.; DOS-SANTOS, J. W.; OLIVEIRA, A. R. Prática esportiva e participação nas aulas de educação física: fatores associados em estudantes de Londrina, Paraná, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 3, p. 533-545, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00087413>.

COOK, V.; HURLEY, J. Prevention of type 2 diabetes in childhood. **Clinical Pediatrics**, v. 37, p. 123-130, 1998. Doi: 10.1177/000992289803700210.

CORNELISSEN, V. A.; FAGARD, R. H. Effects of endurance training on blood pressure, blood pressure-regulating mechanisms, and cardiovascular risk factors. **Hypertension**, v. 46, n. 4, p. 667-675, 2005.

CORREIA NETO, V. G. C.; PALMA, A. Impacto da atividade física na hipertensão arterial em adolescentes com sobrepeso e obesidade. **ConScientiae Saúde**, v. 14, n. 1, p. 32-39, 2015.

DEL DUCA, G. F.; RIBEIRO, E. A. G. Atividade física e diabetes. In: DEL DUCA, G. F.; NAHAS, M. V. (Org.). **Atividade física e doenças crônicas: evidências e recomendações para um estilo de vida ativo**. 1. ed. Florianópolis – Santa Catarina. 2011.

DEL DUCA, G. F.; SILVA, S. G.; NAHAS, M. V. Introdução. In: DEL DUCA, G. F.; NAHAS, M.V. **Atividade Física e Doenças Crônicas: evidências e recomendações para um estilo de vida ativo**. 1. ed. Florianópolis, Santa Catarina. 2011.

ENES, C. C.; SLATER, B. Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes. Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 1, p. 163-71, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000100015>.

FARIAS, E. D. S.; GONÇALVES, E. M.; MORCILLO, A. M.; GUERRA JÚNIOR, G.; AMANCIO, O. M. S. Effects of programmed physical activity on body composition in post-pubertal schoolchildren. **Jornal de pediatria**, v. 91, n. 2, p. 122-129, 2015.

FLORINDO, A. A.; HALLAL, P. C. **Epidemiologia da atividade física**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2011.

FRANCISCO, P. M. S. B.; SEGRI, N. J.; BARROS, M. B. D. A.; MALTA, D. C. Desigualdades sociodemográficas nos fatores de risco e proteção para doenças crônicas não transmissíveis: inquérito telefônico em Campinas, São Paulo. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 1, p. 07-18, 2015.

GABBAY, M.; CESARINI, P. R.; SERGIO, D. I. B. Diabetes melito do tipo 2 na infância e adolescência: revisão da literatura. **Journal de Pediatria**, v. 79, n. 3, p. 201-208, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.2223/JPED.1020>

GIANNAKI, C. D.; APHAMIS, G.; TSOULOUPAS, C. N.; IOANNOU, Y.; HADJICHARALAMBOUS, M. An eight week school-based intervention with circuit training improves physical fitness and reduces body fat in male adolescents. **Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**, v. 56, n. 6-8, p. 894-900, 2015.

GUEDES, D. P.; LOPES, C. C.; GUEDES, J. E. R. P. Reprodutibilidade e validade do Questionário Internacional de Atividade Física em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 11, n. 2, p. 151-158, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86922005000200011>.

GUELFY, K. J.; JONES, T. W.; FOURNIER, P. A. The decline in blood glucose levels is less with intermittent high-intensity compared with moderate exercise in individuals with type 1 diabetes. **Diabetes Care**, v. 28, p. 1289-94, 2005.

HERBST, A.; KAPELLEN, T.; SCHOBER, E.; GRAF, C.; MEISSNER, T.; HOLL, R. W. Impact of regular physical activity on blood glucose control and cardiovascular risk factors in adolescents with type 2 diabetes mellitus—a multicenter study of 578 patients from 225 centres. **Pediatric diabetes**, v. 16, n. 3, p. 204-210, 2015.

HOBOLD, E.; ARRUDA, M. Prevalência de sobrepeso e obesidade em estudantes: relações com nível socioeconômico, sexo e idade. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 17, n. 2, p. 156-164, 2015.

KNOX, G. J.; BAKER, J. S.; DAVIES, B.; REES, A.; MORGAN, K.; COOPER, S. M. THOMAS, N. E. Effects of a novel school-based cross-curricular physical activity intervention on cardiovascular dis-

ease risk factors in 11-to 14-year-olds: the activity knowledge circuit. **American Journal of Health Promotion**, v. 27, n. 2, p. 75-83, 2012.

KREMER, M. M.; REICHERT, F. F.; HALLAL, P. C. Intensidade e duração dos esforços físicos em aulas de Educação Física. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 2, p. 320-326, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102012005000014>.

LEARY, S. D.; NESS, A. R.; SMITH, G. D.; MATTOCKS, C.; DEERE, K.; BLAIR, S. N.; RIDDOCH, C. Physical Activity and Blood Pressure in Childhood Findings From a Population-Based Study. **Hypertension**, v. 51, n. 1, p. 92-98, 2008.

MARTINS, R. V.; CAMPOS, W. D.; BOZZA, R.; BARBOSA FILHO, V. C.; SILVA, M. P. D. Hypertension and its association with overweight and obesity among adolescents: a school-based survey. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 15, n. 5, p. 551-560, 2013.

MICULIS, C. P.; MASCARENHAS, L. P.; BOGUSZEWSKI, M. C. S.; CAMPOS, W. Atividade física na criança com diabetes tipo 1. **Jornal de Pediatria**, v. 86, n. 4, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572010000400005>.

MORAES, A. C. F.; LACERDA, M. B.; MORENO, L. A.; HORTA, B. L.; CARVALHO, H. B. Prevalence of high blood pressure in 122,053 adolescents: a systematic review and meta-regression. **Medicine**, v. 93, n. 27, 2014.

NAHAS, M. V.; PIRES, M. C.; WALTRICK, A. C. D. A.; BEM, M. F. L. Educação para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.

PAULA, F. R.; LAMBOGLIA, C. M. G. F.; DA SILVA, V. T. B. L.; MONTEIRO, M. S.; MOREIRA, A. P.; PINHEIRO, M. H. N. P.; DA SILVA, C. A. B. Prevalência de sobrepeso e obesidade em

escolares da rede pública e particular da cidade de fortaleza. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 27, n. 4, p. 455-461 2015.

PESCATELLO, L. S.; MACDONALD, H. V.; LAMBERTI, L.; JOHNSON, B. T. Exercise for Hypertension: A Prescription Update Integrating Existing Recommendations with Emerging Research. **Current hypertension reports**, v. 17, n. 11, p. 1-10, 2015. Doi: 10.1007/s11906-015-0600-y.

PICON, R. V.; FUCHS F. D.; MOREIRA, L. B.; RIEGEL, G.; FUCHS, S. C. Trends in prevalence of hypertension in Brazil: a systematic review with meta-analysis. **PLoS One**, v. 7, n. 10, 2012.

PROESP-BR. Projeto Esporte Brasil. **Manual de teste e avaliações** Disponível em:<<https://www.ufrgs.br/proesp/>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

RAUBER, S. B.; BOULLOSA, D. A.; CARVALHO, F. O.; MORAES, J. F.; SOUSA, I. R.; SIMÕES, H. G.; CAMPBELL, C. S. Traditional games resulted in post-exercise hypotension and a lower cardiovascular response to the cold pressor test in healthy children. **Frontiers in Physiology**, v. 5. 2014. Doi: 10.3389/fphys.2014.00235.

ROBERTSON, K.; ADOLFSSON, P.; SCHEINER, G.; HANAS, R.; RIDDELL, M. C. Exercise in children and adolescents with diabetes. **Pediatric Diabetes**, v. 10, n. s12, p. 154-168, 2009.

ROBINSON, S. L.; HATTERSLEY, J.; FROST, G. S.; CHAMBERS, E. S.; WALLIS, G. A. Maximal fat oxidation during exercise is positively associated with 24-hour fat oxidation and insulin sensitivity in young, healthy men. **Journal of Applied Physiology**, v. 118, n. 11, p. 1415-1422, 2015.

ROSE JÚNIOR, D.; **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SBC\SBH\SBN. Sociedade Brasileira de Cardiologia/Sociedade Brasileira de Hipertensão/Sociedade Brasileira de Nefrologia. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. **Arquivos Brasileiros Cardiologia**, v. 95, supl.1, p. 1-51, 2010.

SOUZA, F. J. R.; VASCONCELOS, E. O.; LOPES, J. P. N.; LETIERI, R. V.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Comportamento ativo, sedentário e hábitos alimentares de adolescentes de uma cidade do interior do ceará, brasil. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 13, n. 1, p. 114-128, 2015.

STAMATAKIS, E.; COOMBS, N.; TILING, K.; MATTOCKS, C.; COOPER, A.; HARDY, L. L.; LAWLOR, D. A. Sedentary time in late childhood and cardiometabolic risk in dolescence. **Pediatrics**, v. 135, n. 6, p. 1432-1441, 2015.

STANFORD, K. I.; GOODYEAR, L. J. Exercise and type 2 diabetes: molecular mechanisms regulating glucose uptake in skeletal muscle. **Advances in physiology education**, v. 38, n. 4, p. 308-314, 2014.

TONOLI, C.; HEYMAN, E.; ROELANDS, B.; BUYSE, L.; CHEUNG, S. S.; BERTHOIN, S.; MEEUSEN, R. Effects of different types of acute and chronic (training) exercise on glycaemic control in type 1 diabetes mellitus. **Sports medicine**, v. 42, n. 12, p. 1059-1080, 2012.

WHITINGA, D. R.; GUARIGUATA, L.; WEILA, C.; SHAWB, J.; IDF Diabetes Atlas: Global estimates of the prevalence of diabetes for 2011 and 2030. **Diabetes Research and Clinical Practice**, v. 94, n. 3, p. 311-321, 2011.

WHO. World Health Organization. **Global recommendations on physical activity for health**, 2010.

WHO. World Health Organization. **Prevalence of obesity**, ages 18+, 2010 – 2014. Disponível em: http://gamapserver.who.int/gho/interactive_charts/ncd/risk_factors/obesity/atlas.html>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

WHO. World Health Organization. **About diabtes**. Acesso em: 15/04/ 2016. Disponível em: <http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=6717&Itemid=39447. Acesso em: 10 de abril de 2016.

WHO. World Health Organization. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Childhood Overweight Obesity, 2016a. Disponível em: <<http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

WHO. World Health Organization. **Report of the commission on ending childhood obesity**. 2016b.

WHO. World Health Organization. **Global status report on non-communicable diseases**, 2014.

ZANCHA, D.; MAGALHÃES, G. B. S.; MARTINS, J.; SILVA, T. A.; ABRAHÃO, T. B. Conhecimento dos Professores de Educação Física Escolar sobre a Abordagem Saúde Renovada e a Temática Saúde. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 1, p. 204-217, 2013.

ZHANG, X.; CUI, X.; LI, F.; WANG, S.; LIU, X.; HUI, L.; SONG, N.; LI, N.; Association between diabetes mellitus with metabolic syndrome and diabetic microangiopathy. **Experimental and Therapeutic Medicine**, v. 8, p. 1867-1873, 2014.

EDUCADORES EM AÇÃO NO RECREIO ESCOLAR: FORMAR PARA (INTER)AGIR

Vânia Pereira
Isabel Condessa
Beatriz Pereira

INTRODUÇÃO

O “recreio escolar” assume uma particular importância na escola devido ao seu papel relevante para todas as crianças. Definido como uma pausa no dia da escola, o tempo de recreio, dedicado pelas crianças às suas atividades livres e desestruturadas, é considerado muito valioso, uma vez que proporciona momentos de interação e de jogo às crianças (MILLER, 2009). Em todo o mundo, das crianças mais novas às mais velhas, quer seja rapaz ou rapariga, existe uma cultura de atividade livre e de brincadeira(s) no recreio da(s) escola(s) que se prolongam nas memórias de vida (CONDESSA, 2012).

Se por um lado o jogo livre é uma das principais fontes de atividade física das crianças na escola (VEITCH et al., 2006), o recurso ao brincar e ao brincar, fazem parte da vida das crianças sendo elementos essenciais para o seu desenvolvimento físico, social e mental (BULUT; YILMAZ, 2008). Nos recreios escolares as crianças buscam a sua satisfação pessoal através do jogo que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. O jogo é a vida da criança (PEREIRA; CARLOS NETO, 1997).

Neste espaço, em verdadeiro momento de ludicidade e liberdade a criança testa e experimenta os seus limites, permitin-

do-lhe uma diversidade de oportunidades para explorar o seu ambiente (EL-KADI; FANNY, 2003). É ainda um contexto onde se apreendem muitas lições para a vida, tais como aprender a juntar-se a um grupo para jogar, aprender a escolher e a negociar as regras para esses jogos, saber lidar com vários tipos de personalidades e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas (PEREIRA, 2016).

Por outro lado, o recreio é um espaço e tempo ótimos para se aumentar a possibilidade de envolvimento da criança em atividade física (CONDESSA; SANTOS, 2015; PEREIRA, 2016).

Conhecer melhor os locais onde a criança brinca e joga, como o faz e perceber de que forma é possível dar-lhe mais oportunidades é importante para qualquer educador/professor, para obter informações sobre o leque de interesses que estes locais podem trazer para a promoção de atividade física nas crianças (VEITCH et al., 2006).

Se a brincadeira propicia vivências únicas em variadas atividades, o educador/professor pode criar momentos de experimentação variada no recreio escolar de modo a que as aprendizagens das crianças ocorram naturalmente. Qualquer educador deve reconhecer o valor do brincar e jogar, através dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012).

Neste sentido, verifica-se uma preocupação com a formação de profissionais de educação de forma a capacitá-los de competências de observação e intervenção nas práticas lúdicas das crianças, numa perspectiva que contemple a brincadeira como meio de ação privilegiada, propiciando especialmente uma formação teórica fundamentada nas contribuições do brincar no espaço de recreio para a criança (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016).

Os estudos realizados nesta área raramente pensaram no papel do Professor de Educação Física para ser ele próprio um verdadeiro profissional do brincar e jogar, partindo de funções de supervisor, animador e mediador e, em última instância, um verdadeiro criador das brincadeiras das crianças. Da análise de vários estudos de intervenção, são poucos aqueles que dão ênfase ao papel do professor (PEREIRA, 2016; PEREIRA; CONDESSA; PEREIRA, 2013).

Temos consciência que, ao analisar-se a temática do brincar e do jogar nos contextos de formação dos profissionais, enquanto espaço importante para as aprendizagens das crianças, o professor de educação física escolar passará a dar-lhe um lugar de destaque, quer nos momentos livres passados pelas crianças no espaço de recreio, quer nas suas práticas pedagógicas.

Creemos que os espaços de recreio poderão ser melhorados e ajustados à prática das atividades corporais e motoras que, em momento de lazer ou prática pedagógica, permitem dar a conhecer às crianças essas práticas, de forma a valorizarem o bom desempenho em práticas diversas, respeitarem as regras, conviverem com os colegas de forma salutar - a respeitar as diferenças, a cooperar e repudiar o bullying e a violência.

Consideramos por isso, que esta é uma proposta muito válida, preparando os futuros profissionais para a maximização das brincadeiras e jogos no espaço exterior e, assim, poderem contribuir indiretamente para a adesão da prática de atividade física, lúdica e desportiva, num clima de cooperação, de inclusão, de confiança e de alegria.

Abordagens teóricas e pedagógicas essenciais para trabalhar em contexto de recreio escolar

Ao nível da temática sobre a importância dos recreios no desenvolvimento e aprendizagem da criança, através das experiências vivenciadas pelo lúdico, o conhecimento que os novos profissionais deverão adquirir recaem em diferentes domínios, aqui analisados em duas grandes dimensões:

- 1) Compreender a importância do espaço de recreio para a criança;
- 2) Pensar as atividades de recreio para melhorar as (inter)ações.

Tendo como pressuposto que no ensino fundamental, o espaço de recreio é, praticamente, o único local onde as crianças têm oportunidade para serem ativas fisicamente durante o dia, na interação com o ambiente e com os outros, considerámo-lo um local de excelência para o desenvolvimento de intervenções por parte dos profissionais em Educação Física.

Com este capítulo pretendemos levar os futuros profissionais em Educação Física a revisitar os recreios escolares nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, e refletir acerca de novas formas de intervenção, com o intuito de recorrer a esse espaço para promover a aprendizagem do movimento em atividades corporais, da cultura do brincar e do jogo de infância, com tudo o que ele contribui para o desenvolvimento integral da criança e do jovem.

Compreender a importância do espaço de recreio para a criança

Nesta parte desenvolvemos alguns temas de acordo com o esquema que se segue. São aqui complementadas as concepções

teóricas apresentadas com alguns relatos de crianças sobre o recreio escolar. Esta informação foi obtida através de questionário diretamente aplicado a crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, em Portugal, no âmbito de tese de doutoramento em Estudos da Criança (PEREIRA, 2016). Vamos usar nomes fictícios para as crianças por questões éticas.



A criança no recreio: a brincar e jogar

Conceção dos teóricos

O tempo de recreio é bastante valorizado pelas crianças e, cada vez mais, pelos investigadores que se dedicam ao estudo do movimento, atividade física e desenvolvimento motor na infância (BLATCHFORD, 1998; MARQUES, 2012; MCBRIDE, 2012; FERREIRA NETO, 2001; VEIGA; CARLOS NETO; RIEFFE, 2014). Este local e tempo escolar é onde a criança se revela através dos seus jogos, brincadeiras e das interações que realiza. O recreio serve, também, para descansar do tempo passado na sala de aula, para estar ao ar livre, para desenvolver estratégias no sentido de resolver os problemas que surgem da interação com os seus pares (PELLEGRINI, 2009).

O sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio, pois é durante estes momentos que as crianças constroem e realizam os seus jogos, que estabelecem as próprias regras de conduta, mantêm as suas relações sociais independentes da sala de aula e é também no espaço de recreio que desenvolvem estratégias no sentido de resolver e evitar conflitos (BLATCHFORD, 1998).

A ação da criança centra-se, fundamentalmente, na atividade lúdica, sendo esta vital para o seu desenvolvimento motor, intelectual, emotivo e afetivo. Esta ação da criança é uma forma de produção social e de aprendizagem que não deve ser deixada ao acaso, devendo ser valorizada (RODRIGUES, 2015).

Desenvolvimento Infantil

A maioria das crianças mencionam gostar ou adorar o recreio escolar (MARQUES, 2012; PEREIRA, 2008; PEREIRA, 2016).

Os espaços de recreio nas escolas devem promover a diversidade de escolhas dos jogos e brincadeiras das crianças e, para isso, é necessária a existência de espaços livres e amplos no recreio, com materiais naturais como a terra, a água, as pedras e as árvores, de forma a potenciarem o jogo livre (PEREIRA, 2008).

“No recreio podemos brincar à vontade” (Vasco, 8 anos)

“Aí temos espaço para brincar” (Íris, 7 anos)

A oferta de equipamentos fixos e móveis devem apresentar diferentes desafios que permitam à criança explorar novas experiências, possibilitando o seu desenvolvimento global e diminuindo comportamentos sedentários (BARBOSA, COLEDAM; STABELINI NETO; ELIAS; OLIVEIRA, 2016). A falta de diversidade de equipamentos/materiais lúdicos e de espaços de recreio agradáveis limitam desde logo as opções de ação das crianças (PEREIRA, 2005).

Os recreios devem acima de tudo, promover o desenvolvimento infantil através do jogo e da brincadeira, pois, a ausência de jogo ou o seu decréscimo na infância pode trazer consequências desastrosas para a vida das crianças (LEVIN, 2012).

“No espaço de recreio podemos brincar vários jogos” (Gaspar, 9 anos)

Há uma grande preocupação da parte de investigadores sobre a natureza do jogo de hoje, devido ao declínio da qualidade e da criatividade do jogo em casa e na escola, que pode ter como consequência o comprometimento da saúde física das crianças, devido ao aumento da obesidade, que ocorre em simultâneo com o aumento do tempo passado em frente ao ecrã. Assiste-se também a um decréscimo do movimento na infância, ameaçando o jogo imaginativo e ao ar livre. Estes dois fatores, que mais motivam as práticas ativas das crianças, são assim postos em causa (LEVIN, 2012).

A criança tem a sua própria identidade e esta passa por uma necessidade fundamental que é o acesso ao jogo. Exige-se portanto que o adulto respeite esta necessidade da criança para que o desenvolvimento da sociedade e da humanidade não seja comprometido. Neste sentido, apenas é necessário forne-

cer-lhes os meios para que se possam manifestar e autodirigir (FERREIRA NETO, 2001). No nosso entender, esses meios passam por redobrar a atenção e a atuação nos recreios das escolas, pois é com esse espaço que as crianças contam para realizar as suas atividades lúdicas de que tanto necessitam para se desenvolverem:

“É o tempo do dia em que podemos brincar”

(Andreia, 8 anos)

“Gosto do recreio porque adoro brincar”

(Márcia, 6 anos)

Estar ao ar livre é saudável!

Os recreios com bastante espaço ao ar livre conduzem as crianças a uma vida mais ativa, uma vez que estas, nas suas rotinas diárias, se podem movimentar livremente, dedicando-se bastante ao jogo livre e espontâneo, sendo que grande parte deste tempo de jogo é destinado à prática de atividades motoras (PEREIRA, 2008).

“Gosto do recreio porque estamos livres” (Sandra, 9 anos)

“Gosto de estar ao ar livre” (Eva, 6 anos)

As crianças adoram os espaços ao ar livre, pois aí podem fazer atividades como, correr, trepar e baloiçar, explorando o desenvolvimento das habilidades motoras grosseiras que estão na origem do sucesso de todos os movimentos futuros. Através desses movimentos, a criança beneficia de um bom desenvolvimento motor, assim como de um aumento da sua criatividade, da melhoria na capacidade de resolução de problemas, do aumento da autoestima e da autoconfiança, do aumento da sua capacidade de memorização e, conseqüentemente, todos esses

benefícios refletir-se-ão no sucesso escolar ao longo da infância (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2011; LEVIN, 2012; MILLER, 2009).

“O recreio é o único tempo livre para brincar na escola” (Rui, 8 anos)

O adensamento da população nas zonas urbanas e o aumento da inquietação social com a segurança têm levado a que os espaços de lazer se reduzam à habitação. Desta forma, as crianças, tão acostumadas à vida urbana, têm poucas oportunidades de vivenciar experiências num ambiente natural (SERRANO; PETRICA, 2011).

O contato com a natureza é muito limitado e, por isso, é necessário repensar o espaço de recreio, onde a criança possa brincar e jogar livremente. No meio natural, a criança pode desenvolver atividades prazerosas, envolvendo a aventura e o risco, elementos essenciais ao desenvolvimento da sua autoestima e autocontrolo, assim como pode facilitar as relações com outras crianças (FERNANDES; ELALI, 2008; SERRANO; PETRICA, 2011).

Torna-se assim necessário que os educadores e professores possibilitem a todas as crianças a realização de atividades físicas (e/ou outras) ao ar livre (CONDESSA; SANTOS, 2015).

“Adoro o recreio porque apanho ar fresco e brinco com as minhas amigas” (Inês, 9 anos)

Brincar e jogar com outro(a)s menino(a)s é um desafio!

Atualmente, o desenvolvimento social da criança parece estar ameaçado. As crianças brincam, cada vez menos, em espaços públicos, na escola, no parque, na vizinhança e mesmo em casa. Deste modo, com tão poucas oportunidades que têm para interagir com os seus pares, é natural que as capacidades sociais das crianças estejam ameaçadas. Assim como o seu bem-estar emocional pode estar comprometido. Com o declínio do jogo, as crianças têm poucas oportunidades para experimentar as suas ideias e tentar compreender através da sua própria experiência, o que as pode impedir de desenvolverem a sua autoconfiança, segurança e autonomia (LEVIN, 2012).

No seguimento da ideia anterior, Pereira (2008), acrescenta que esta dificuldade de socialização parece aumentar com a idade, pois dão-se poucas oportunidades às crianças para perceberem o ponto de vista do outro e tentarem resolver divergências e conflitos que surjam durante as interações. Como nos é reforçado por Condessa (2008), esse escasso convívio entre pares fora da escola, poderá traduzir-se em dificuldades de socialização por parte das crianças no futuro.

Num estudo com crianças de 10 e 11 anos de idade, sobre a prática do jogo ativo (definindo este como qualquer atividade ao ar livre, durante o tempo livre da criança, sem que esta seja organizada por adultos), verificaram que um dos principais fatores motivadores para a realização deste tipo de jogo pelas crianças, era o fato de sentirem prazer e se divertirem quando interagem com os seus pares (BROCKMAN; JAGO; FOX, 2011).

*“O recreio é divertido, estamos todos juntos”
(Ivo, 7 anos)*

Foi registrado por Marques (2012) que, independentemente das características do recreio, a maioria das crianças gosta do recreio, principalmente, para *brincar com os amigos*. As crianças dão imensa importância às conversas que têm nos recreios e veem este espaço como o local de encontro com os amigos e onde jogam juntos (PEREIRA; PEREIRA; CONDESSA, 2014).

“Gosto do recreio porque posso brincar com os meus amigos” (Inês, 9 anos)

A socialização no recreio das escolas é evidente e é um elemento de estudo bastante explorado e mencionado na literatura, por vários autores, quando o tema é o recreio escolar, já que é nesse espaço que as crianças se envolvem profundamente na construção do seu mundo social, sendo este um dos poucos locais onde a criança interage espontaneamente com os seus pares (AZEVEDO, 2016; JARRETT, 2002; PATTE 2009).

“No recreio é onde podemos brincar e conviver”
(Ricardo, 9 anos)
“Aí podemos conversar e brincar com os nossos amigos” (Paulo, 8 anos)

Aprendizagem para a vida

Através do movimento, a criança explora o seu corpo na relação com o espaço, os objetos e os outros, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento a todos os níveis: motor, cognitivo, afetivo e social (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A criança no recreio explora o seu corpo e as suas potencialidades durante as atividades em que se envolve. Na interação com os seus pares a criança aprende novos jogos, desenvolvendo as suas capacidades e aumentando o seu repertório motor (PEREIRA, 2016). Em suma, a criança no recreio interage espontaneamente com os seus pares, aprendendo e desenvolvendo habilidades motoras e sociais essenciais para a vida (PELLEGRINI, 2009).

Apesar de alguns adultos considerarem o jogo infantil como uma mera diversão, desvalorizando-o, a verdade é que durante o tempo em que a criança se envolve em jogos e brincadeiras, está a desenvolver a autonomia, a flexibilidade e a criatividade. Estes fatores permitem que ela desenvolva soluções inovadoras, em vez de reproduzir ideias convencionais. Assim, a criança desenvolve a sua personalidade e os esquemas práticos de que necessitará na vida adulta (CHATEAU, 1961).

Os jogos realizados no recreio devem ser escolhidos pelas crianças, no entanto depende do adulto fornecer às crianças as oportunidades para estas realizarem várias atividades, isto é, dar a conhecer às crianças vários jogos que possam realizar, verificar se o espaço de que dispõem é suficiente e motivador à prática de jogos e brincadeiras (PEREIRA, 2008).

Verificamos através de relatos de algumas crianças, que elas valorizam o papel dos adultos no recreio, salientando a importância da participação dos adultos nos seus jogos de acordo com as seguintes dimensões:

Moderação de conflitos

“Os adultos podiam ajudar no jogo de futebol”
(Hélder, 8 anos)

“Eles protegem-nos” (Cristiano, 7 anos)

“Com os adultos por perto podemos jogar à vontade” (Helena, 9 anos)

Diversificação das atividades

“Os adultos sabem escolher melhor os jogos”
(Joana, 7 anos)

“Podemos ter mais materiais para brincar”
(Carlos, 7 anos)

“Os adultos ensinam outros jogos” (Pedro, 8 anos)

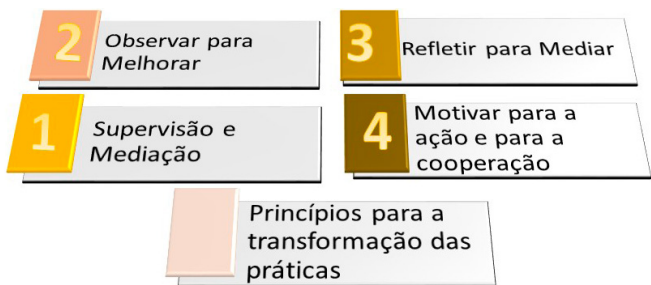
Parceiro de jogo e mais diversão

“O recreio seria mais divertido” (Júlia, 7 anos)

“Gosto de brincar com os adultos e eles também precisam de brincar” (Vicente, 7 anos)

“Teríamos com quem brincar” (João, 9 anos)

Pensar as atividades de recreio para melhorar as (inter)ações



O Professor de EF em Interação no recreio

A supervisão e mediação a realizar pelos professores de EF no recreio

O saber profissional específico dos professores só pode ser melhor compreendido se o ligarmos à função social dos professores, como alguém em quem a Sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008). É neste sentido que enquadrámos a supervisão dos recreios pelos professores EF. Nesta sua função o professor deve apoiar e regular o desenvolvimento dos comportamentos, interações e atitudes desejáveis nas crianças. É algo que ajuda a criar um ambiente favorável e estimulante – a partir de intervenções ativas realizadas através da reflexão sobre a prática, do questionamento e do diálogo criado.

Com base no trabalho de vários autores (FERREIRA NETO, 2001; NAVARRO; PRODOCIMO, 2012) podemos considerar que existem três níveis de atuação do profissional para mediar a ação no recreio:

- indireta, preparando o contexto ou ambiente para a(s) atividades menos estruturadas, de carácter livre e de exploração;
- direta, na proposta de atividades, tarefas práticas completamente estruturadas, visando interações conducentes na criança à reprodução de comportamentos e aprendizagens;
- (in)direta, usando pistas, sugerindo e desafiando as crianças a serem ativas.

Para mediar, o professor deve adequar as atividades a propor à criança e ao grupo de crianças e convidá-la(s) a participar incentivando-a(s).

“Com esta atividade, mais apelativa, todos os alunos contaram e assim consegui atingir o meu objetivo e fica, mais uma vez comprovado, que através do jogo as crianças estão mais dispostas a aprender e a realizar as atividades pois, estão envolvidas numa atividade do seu interesse, que as estimula.” (Estagiário a professor, 2013)

Adotando estas funções, os novos profissionais de EF à semelhança da reflexão acima apresentada, deverão (re)formular os ambientes dos recreios em prol das necessidades atuais das nossas crianças, para que se realizem aprendizagens ativas, significativas e divertidas. Ao facilitar as práticas permite-se que exista um maior envolvimento dos alunos nas atividades, estendendo-se o empenho nas situações de práticas, física e corporal, a dois tipos de situações, as de caráter individual e coletivo (CONDESSA, 2009).

O que podem os professores de EF observar para melhorar as práticas?

A observação é um potente instrumento de investigação, de auto-observação do professor e de análise do contexto educativo. Neste sentido, o registo das práticas de recreio é uma componente central de um processo mais alargado de avaliação de desempenho das crianças.

A formação de professores deve contemplar a necessidade de uma gestão equilibrada da sua transformação, operada em função dos desafios da atualidade, e efetuada a dois níveis do

seu desenvolvimento: o pessoal e profissional (GONÇALVES, 2006). Há que definir o objeto da ação de monitorização do professor de EF, enquanto supervisor de recreios, organizado em torno de várias etapas, que constituem um círculo de intervenção. Neste círculo contam com: I) observação/avaliação dos comportamentos e interações das crianças; II) análise de conceções/escolha de práticas sobre brincadeiras/jogos; III) planificação das atividades ajustadas às crianças; IV) preparação da (inter)ação a estabelecer com as crianças, e, volta-se à etapa inicial de observação/avaliação para se estabelecer novo círculo, o que permitirá ir ajustando e melhorando as suas práticas.

O professor, a partir da observação adquire capacidade para conhecer melhor a criança, o grupo de crianças, o espaço, os equipamentos e, face a esse contexto, atuar eficazmente. Ao recorrer a diferentes procedimentos de cariz pedagógico, tais como: planificação, organização, exemplificação, informação, recomendações, encorajamento, feedback, questionamento, esclarecimentos, estratégias, entre outros, este profissional melhora a sua qualificação para ser educador neste quadro de intervenção: o recreio escolar.

Enquanto supervisor e animador, o professor de EF deverá ser também um observador participante e ativo junto das crianças. A sua intervenção é melhorada pela observação que ele realizará em contexto, neste caso concreto pela observação das práticas que ocorrem habitualmente nos espaços de recreio e que o ajudará a refletir a partir da informação recolhida após um relato descritivo e narrativo. Essa observação não implica só ver e constatar, mas também, questionar, regular, apoiar, desafiar e inovar (MACHADO; ALVES; GONÇALVES, 2011).

O profissional de infância, neste novo papel de observador, deve adquirir aptidões e competências que o ajudem a reunir características de um bom supervisor, animador e mediador, isto é, que o tornem capaz de responsabilizar, disponibilizar, incentivar e criar uma boa relação interpessoal com o público infante-juvenil. Nesta sua nova função, os professores de EF conseguirão realizar a monitorização das atividades, primando por estratégias inovadoras a aplicar junto das crianças, estratégias que efetivamente ultrapassem as práticas ancestralmente realizadas por técnicos menos habilitados, os auxiliares de educação, conforme o comentário deixado por uma educadora e que reflete o que se verifica na generalidade das escolas

“Os recreios não têm jogos organizados, as crianças são vigiadas pelos auxiliares de educação (...) Os professores não têm intervenção nos recreios e não há dinamização do recreio.”
(Educadora de infância, 2010)

O processo de recolha de informação deverá ocorrer, preferencialmente por observação participante no recreio, sobre vários focos de análise:

- 1) Espaços - tipologia, áreas, piso, variedade, segurança, solicitações na área da motricidade;
- 2) Equipamentos e materiais - tipo, variedade, segurança, solicitações na área da motricidade;
- 3) Características climatéricas e envolventais - meio: urbano/rural; cultura: comunidade/infância;
- 4) Características das crianças envolvidas – grupos de idades, diversidade dos grupos (idade, género, IMC, disponibilidade motora, interesses, autonomia, dinâmicas de interação).

Porque o recreio pode ser um espaço ao ar livre, mais ou menos amplo, com diferentes tipologias, o professor em intervenção deverá posicionar-se prioritariamente em pontos de referência, preferencialmente centrais e elevados, que lhe possibilitem observar o que se pretende observar.

Refletir sobre as práticas para melhorar a mediação das atividades

Para refletir sobre as práticas a promover no recreio o educador deve conhecer as perspectivas teóricas, ter presente os conteúdos e os valores a seguir, já que para Alarcão E Roldão (2008) a reflexividade é valorizada pelas seguintes razões: a) contribui para a percepção da relação teoria-prática; b) confere mais interesse e capacidade às novas abordagens; c) desenvolve a autoconfiança e a autonomia.

Para planejar a ação os professores devem meditar sobre as capacidades e competências a desenvolver nas crianças (motor, corporal, afetivo, cognitivo e social). Por isso há que conhecer as crianças, as suas capacidades e as suas potencialidades. Conhecendo os seus comportamentos característicos, os professores de EF, a partir dos objetivos delineados a nível educacional, sabem o que deverão propôr e, por isso, poderão optar por manter juntas ou separadas crianças com diferentes idades, níveis de competência e motivações.

Momento de Reflexão na Atividade: Jogo da Glória

Alunos: “mostraram muita dedicação, empenho e concentração para resolverem os desafios; todos tiveram a oportunidade de aplicar e consolidar conceitos (...)”

Estagiária: “estava à vontade por observar que a estratégia escolhida estava a resultar; a existência de jogo da glória com grau diferenciado foi muito positivo, pois se fossem todos iguais ou o jogo seria demasiado fácil para a maioria da turma ou seria demasiado difícil para os alunos com mais dificuldades.” (Estagiário a Professor, 2014)

Converter a escola numa organização aprendente exige o suporte de uma estrutura com características que viabilizem e fomentem uma cultura de reflexão (MACHADO; ALVES; GONÇALVES, 2011), que comprometa os diversos atores e que os incentive a serem capazes de responder de modo criativo aos desafios da comunidade brincante, prática mais frequente na formação inicial.

Será um desafio para o futuro professor incentivar a criança a relacionar-se com os seus pares e a movimentar-se durante o momento de recreio, permitindo-lhe ter oportunidade para melhorar as suas prestações motoras, quer em atividades livres de constrangimentos, quer em atividades mais organizadas – jogos, rodas e danças tradicionais e iniciação a jogos de equipe ou realização de percursos orientados.

Motivar as crianças para a ação e cooperação

Quando o professor de EF se propõe trabalhar num recreio, espaço ao ar livre que é um tempo adequado para a brincadeira e jogo das crianças, deve pensar e planear esse mesmo espaço e tempo, antevendo as atividades práticas a sugerir e o seu controle, assim como, as situações em que seja necessário dar um reforço às crianças que manifestem:

a) Dessinteresse e abandono das práticas lúdicas de movimento;

- b) Propensão para conflitos, desencadear no seio do grupo;
- c) Necessidade de sentir mais segurança na ação.

As experiências dos alunos durante a prática, independentemente do contexto individual e social em que elas ocorrem, são elementos fundamentais para a construção das aprendizagens motoras, que são orientadas entre dois pólos - o positivo e o negativo - consoante as qualidades das experiências promovidas, que induzem a criança a prosseguir ou o abandonar a atividade, com consequências nas suas aprendizagens.

“Com a atividade lúdica a criança fica mais predisposta a realizar aprendizagens.” (Professor, 2010)

“O jogo tem um enorme impacto na aprendizagem das crianças/alunos, uma vez que em contexto de jogo o interesse e a motivação dos alunos tendem sempre a aumentar.” (Professora, 2014)

No seguimento destas narrativas, lembramos que é através de atividades lúdicas adaptadas às necessidades da criança contemporânea, que os professores podem garantir o direito à criança de brincar, já que, assim, de uma forma simples e natural, através do recurso a jogos típicos da infância, permitem melhorar na criança algumas competências psicomotoras e sociomotoras fundamentais ao seu desenvolvimento.

O valor da brincadeira e jogo no recreio escolar é de permitir que as crianças aprendam em várias vertentes, preparando-as para os desafios da vida. Para além, das dimensões cognitiva, afetiva e social, o domínio corporal e do movimento serão aqui igualmente tratados, com o realce que merecem. Assim, nos primeiros anos do ensino fundamental a promoção deste tipo de atividades lúdicas permitem um acréscimo da cultu-

ra corporal do movimento na comunidade escolar, conforme podemos verificar no testemunho de vários profissionais: de educação infantil, de Educação Física e de Desporto.

“Penso que sim, a atividade corporal expressiva no sucesso escolar das crianças tem impacto nas aprendizagens, principalmente aqueles alunos que têm maiores dificuldades (...) e como normalmente, são crianças que a nível corporal têm um maior domínio e elas sentem-se valorizadas nesse tipo de atividade.” (Educadora de Infância, 2014)

“Faço mais de controlo de bola, a ideia é eles terem mais experiências de diferentes controlos de bola, fazemos jogos reduzidos de três a três, depois começa a aumentar.” (Professor de EF, 2010)

“Nessas idades procuramos aprofundar ao máximo a relação criança-bola, criança-colega e colega-adversário. Não se trabalha nada muito elaborado, (...) apenas os primeiros princípios e sempre com essa preocupação do desenvolvimento motor (...) Outro (exercício) a puxar mais pela atividade em grupo, a gente faz o jogo do tesouro em que temos duas equipas e uma equipa tem que proteger o tesouro. O que é o tesouro? É a bola. Não pode deixar que o outro a apanhe.” (Técnico de Atividade Física e Desporto, 2010)

O professor deve apresentar sugestões de tarefas que, associadas ao imaginário e ao mundo da infância, possibilitem às crianças aderirem mais facilmente e persistirem na aprendizagem de uma forma ativa e construtiva. Deverão ter em atenção as seguintes diretrizes aquando da sugestão de ações que

envolvam o desempenho de habilidades motoras e lúdicas: I) apresentar alternadamente atividades familiares e novas; II) introduzir de uma forma progressiva a situação - do geral para o específico, do simples para o complexo; III) recorrer a jogos e danças tradicionais infantis; IV) utilizar espaços, equipamentos e materiais variados e adequados em função da idade (atividades de percepção do corpo no espaço/tempo; de motricidade fina - perícias e manipulações; de motricidade geral - equilíbrio, locomoção; de interação variada - objetos, espaços, outro(s)).

Conta-se aqui, igualmente, com a importância de se escolherem formas de atividade e estratégias que promovam a autonomia e a interação entre as crianças e destas com o professor - ouvindo os outros e respondendo na sua vez, contribuindo para o trabalho de grupo e em equipe, devendo aprender também a controlar as suas emoções decorrentes do confronto com os colegas e a cooperar com o(s) colega(s) da sua equipe.

Para Lopes e Silva (2009) a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos, sendo cada elemento responsabilizado por alcançar competências interpessoais e grupais como: saber esperar pela sua vez, saber escutar ativamente, comunicar de forma clara; seguir instruções, partilhar tarefas, permanecer na tarefa; registar e partilhar ideias e materiais; participar com os outros, aceitar as diferenças, pedir ajuda e ajudar aos outros; e, ainda, celebrar o sucesso.

Ao supervisionar os recreios, os professores de EF devem preparar brincadeiras e jogos que vão além da competição e permitam, entre outras situações a colaboração entre as várias crianças, para um fim comum, na resolução de problemas e realização de tarefas em conjunto. Deste modo, permite-se: I) criar atitudes favoráveis para a construção de um ambiente

de prazer e de solidariedade; II) estabelecer uma comunicação positiva e empática; capacitar a criança para se exprimir e ser espontânea; III) a máxima participação de cada criança, promovendo o seu desempenho no movimento; IV) a construção de um clima positivo, de confiança, de divertimento e alegria.

“O Jogo promove a cooperação, a interajuda, o respeito mútuo e a socialização” (Professor, 2011)

“Por exemplo, tínhamos dois meninos que eram mais tímidos e reservados que participavam pouco neste tipo de atividades (...) e participaram com vontade que a gente viu que eles estavam à vontade a participar e estavam a gostar daquilo que estavam a fazer, pela maneira como eles interagem com os outros, pelo sorriso deles (...)” (Educatória de Infância, 2013)

Neste sentido, consideramos que apesar de o desenvolvimento desta cooperação não ser nem rápida nem fácil, é vulgar os profissionais de educação de infância relevarem que as ações educativas, que se estruturam em torno de práticas de cooperação, contribuem para a construção de um novo olhar sobre o mundo.

A gestão dos riscos existentes nas práticas de recreio têm de constituir um outro motivo de análise pelo professor, que não só deverá conhecer os documentos oficiais que legislam a segurança destes espaços e dos seus equipamentos, como ainda, organizar pedagogicamente as brincadeiras e jogos pensando na segurança das crianças. Existe um aspecto que, embora pouco falado, é essencial nos dias de hoje: “melhorar a função percetiva das crianças”, de modo a que elas sejam capazes de se adaptar a qualquer flutuação rápida do espaço e do tempo,

criando assim, uma maior consciência dos riscos existentes. (DERLON, 1999). Só pelas vivências e experiências variadas, estas capacidades serão desenvolvidas e deverá haver uma educação para a segurança, possível pela avaliação e gestão dos fatores de risco que é realizada pelo supervisor. Entre outras situações, o professor deverá: I) analisar os espaços e equipamentos antecipadamente; II) delimitar bem os espaços onde ocorrem as práticas; III) preparar os materiais mais adequados; IV) organizar e seleccionar bem os grupos de crianças de forma a não se exceder o número de elementos e ter em conta os níveis de desempenho e de interesse; V) dosear a quantidade de informação a trabalhar com as crianças; VI) definir bem as regras e ajustá-las.

Só avaliando os riscos se podem antecipar ocorrências controláveis e interagir de modo apropriado com as crianças nas situações de maior perigo.

Considerações Finais

Do ponto de vista da criança fica claro que o recreio escolar é de uma importância imensurável, nesse local as crianças brincam, jogam, interagem, aprendem sobre si e sobre o mundo que as rodeia. O recreio é das crianças, no entanto alguns adultos podem ter aqui um papel preponderante no sentido de uma maior valorização e potenciação das aprendizagens que se fazem nesse local.

A partir da atribuição da organização, supervisão e mediação dos espaços de recreio escolar aos jovens profissionais de educação física, podemos enumerar alguns dos princípios eleitos para contemplar na sua formação de modo a garantir a transformação das práticas de recreio, nomeadamente:

- respeitar as necessidades e o direito da criança ao brincar, ao divertir-se e ser alegre e criativa;
- apoiar e regular o desenvolvimento dos comportamentos lúdicos e de movimento na criança em prol de uma educação para a saúde, educação para a segurança, educação inclusiva, educação ao longo da vida;
- promover aprendizagens relevantes para a vida, com realce para o desenvolvimento corporal e motor, as interações positivas a estabelecer entre as crianças, as atitudes de responsabilização, a autonomia e a cooperação;
- ser um observador contínuo, participante e ativo junto das crianças nos espaços de recreio, baseando a sua atitude na reflexividade e recorrendo a diferentes instrumentos de cariz pedagógico;
- apresentar estratégias de intervenção diversificadas (do maior controlo à maior liberdade) e inovadoras, baseadas em atitudes que primam pelo questionamento, na resolução de problemas e no desafio sistemáticos.

Neste sentido, consideramos que só a continuidade de investimento na formação destes profissionais poderá ter um retorno na qualidade de educação da criança, através das suas práticas no recreio escolar. Só o tempo e os estudos de investigação nesta área poderão abonar a favor da nossa crença: o espaço de recreio, enquanto espaço de brincadeira e jogo deverão ser tutorados pelos jovens profissionais da cultura corporal e do movimento.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Os autores deste capítulo partem do pressuposto de que ao se analisar a temática do brincar e do jogar nos contextos de formação dos profissionais de educação física, esta passará a ter um lugar de maior destaque na educação. Inicialmente foi aqui apresentada uma abordagem teórica para compreender a importância do espaço de recreio para a criança, deixando alguns testemunhos, que são relevantes para a compreensão da sua importância no desenvolvimento da criança, na sua saúde e na aprendizagem para a vida. Num segundo momento, passámos a uma análise pedagógica sustentada em algumas narrativas, levando os profissionais a pensar a sua intervenção nas atividades de recreio para melhorar as (inter)ações das crianças. Deste modo, pensamos ter conseguido criar algumas bases orientadoras para que o futuro profissional de EF possa trabalhar em contexto de recreio escolar, melhorando as suas competências de organização, supervisão e mediação. Concluímos, enfatizando alguns dos princípios norteadores para a preparação destes profissionais: ter respeito pelo direito da criança ao brincar; saber como apoiar e regular o desenvolvimento dos comportamentos lúdicos e de movimento na criança; promover aprendizagens relevantes para a vida - domínio corporal e motor, de interações e atitudes; ser um observador contínuo, participante e ativo no recreio; pensar e apresentar estratégias de intervenção diversificadas e inovadoras.

FICHA PARA AUTOAVALIAÇÃO

1. O que nos relevam os teóricos sobre o recreio, o brincar e o jogar na infância?
2. De que forma o espaço de recreio é importante no desenvolvimento Infantil?

Brincar e jogar ao ar livre é ser mais saudável! Porquê?

3. O que deve observar o professor no recreio escolar?

4. Como é possível gerir os riscos existentes nas práticas de recreio?

5. Como motivar o(a)s menino(a)s para se moverem no recreio em função da sua cultura corporal ?

6. Como devem os professores incentivar a cooperação? Quais alguns os princípios de organização para transformar as práticas lúdicas e motoras?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

CONDESSA, I. Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. **Revista Cinergis**, v. 7, n. 1, p. 9-28, 2006.

FERREIRA NETO, A. C. **Motricidade e jogo na infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2001.

PELLEGRINI, A. **The role of play in human development**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009.

PEREIRA, B. Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In: PEREIRA, B.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção**. Lisboa: LIDEL, 2008, p. 3-13.

PEREIRA, V.; PEREIRA, B.; CONDESSA, I. Tempo de recreio na escola: que benefícios? que sentimentos? Perspectivas de alunos do 1º ciclo do ensino básico. In: PEREIRA, B. O.; SILVA, A. N.; CUNHA, A. C. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo**, J. V. Nascimento, Florianópolis: Tribo da Ilha, 1. Ed., 2014, p. 67-88.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Supervisão. **Um Contexto de Desenvolvimento dos Profissionais**. Mangualde: Pedagogo, 2008.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. The Importance of Play in Promoting Healthy Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. **Pediatrics**, 2011. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/12/21/peds.20112953.full.pdf+html>>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

AZEVEDO, O. O Recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 6, n.1, p.132-156, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a08.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2016.

BARBOSA, S. C.; COLEDAM, D. H. C.; STABELINI.; ELIAS, R. G. M.; OLIVEIRA, A. Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. **Revista Paulista de Pediatria**, v, 34, n. 3, p. 301-308, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rppe-de.2016.02.003>.

BLATCHFORD, P. (Org.). **Social life in school: pupils experience of breaktime and recess from 7 to 16 years**. London: Falmer Press, 1998.

BROCKMAN, R.; JAGO, R.; FOX, K. Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. **BMC Public Health**, v. 11, n. 1, p. 461, 2011. Doi: 10.1186/1471-2458-11-461.

BULUT, Z.; YILMAZ, S. Permaculture Playgrounds as a New Design Approach for Sustainable Society. **International Journal of Natural and Engineering Sciences**, v. 2, n. 2, p. 35-40, 2008.

COELHO, E. J.; BARREIROS, O.; VASCONCELOS (Orgs.). **Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI**. Vila Real: UTAD, 2013, p. 189-195.

CHATEAU, J. **A criança e o jogo**. Coimbra: Biblioteca Filosófica, 1961.

CONDESSA, I. A atividade física curricular e extracurricular nas escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada. In: PEREIRA, B.; CARVALHO, G. (Org.). **Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção**. Lisboa: LIDEL, 2008, p. 347-358.

CONDESSA, I. A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In: CONDESSA, I. C. (Org.). **(Re)Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/FCT, 2009.

CONDESSA, I. Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. **Revista Cinergis. Brasil: EDUNISC**, v. 7, n. 1, p. 9-28, 2006.

CONDESSA, I.; SANTOS, E. O Espaço Recreio: um momento de atividade física para crianças no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. **E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, v. 11, n. 1, p. 7-8, 2015.

CONDESSA, M. I. (Re)viver as brincadeiras e jogos de infância. O contributo para uma aprendizagem ao longo da vida. In: RAMOS, N.; MARUJO, M.; BAPTISTA, A. **A Voz dos Avós: Migração e Património Cultural**. Coimbra: Fundação Pró Dignitate. Gráfica de Coimbra 2 e FCT, 2012, p. 137-151.

DERLON, A. **Risque et Sécurité, approche pédagogique de la sécurité en EPS**. Paris: Ed. Revue EPS, 1999.

EL-KADI, A.; FANNY, M. A. Architectural designs and thermal performances. **Applied Energy**, v.76, p. 289-303, 2003.

FERNANDES, O.; ELALI, G. Comportamento infantil no pátio escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.

FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e jogo na infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2001.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH Editora 2013, 481p.

GONÇALVES, F. **A Auto-observação e análise da Relação Educativa. Justificação e Prática**. Col. CIDInE. Porto: Porto Editora, 2006.

JARRETT, O. **Recess in Elementary School: What Does the Research Say?** *ERIC Digest*, p. 1-7, 2002. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED466331>>. Acesso em: 27 de abril de 2016

LEVIN, D. E. Changing Times, Changing Play: Why Does It Matter? *Exchange*, p. 58-62, 2012. Disponível em: <<http://dianeelevin.com/wp/wp-content/articles/Levin-ChangingPlay-Exchange9-2012.pdf>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

LOPES, J.; SILVA, H. **A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor**. Porto: Ed. LIDEL, 2009.

MACHADO, E.; ALVES, M.; GONÇALVES, F. **Observar e Avaliar as Práticas Docentes**. Santo Tirso: DE FACTO Editora, 2011.

MARQUES, A. Que faço com este espaço? Que gostaria de fazer? O que me faz falta?. In: PEREIRA, B.; SILVA, A.; CARVALHO, E G. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira**. Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 49-59, 2012.

MCBRIDE, D. Children and Outdoor Play. *Journal of pediatric nursing*, v. 27, n. 4, p. 421-422, 2012.

MILLER, M. **The importance of recess**. Harvard Mental Health Letter, v. 26, n. 2, p. 8, 2009.

NAVARRO, M. S.; PRODOCIMO, E. Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scie>>

lo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de abril de 2016.

NEVES, J.; CONDESSA, I. C. A Formação Contínua de Professores de Educação Física na RAA – análise de um período de formação. In: CONDESSA, I. C.; PEREIRA, B.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar**. Braga: CIEC, IE, Universidade do Minho. 2012, p. 189-200.

PATTE, M. All in a day's work: children's views on play and work at the fifth grade level. In: KUSCHENER, D. **From children to red hatters: Diverse images and issues of play**. Maryland: University Press of America, 2009, p.113-130.

PELLEGRINI, A. **The role of play in human development**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009.

PEREIRA, B. Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In: PEREIRA, B.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção**. Lisboa: LIDEL, 2008, p. 3-13.

PEREIRA, B. Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In PEREIRA, B.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Novos modelos de análise e intervenção, Actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2005.

PEREIRA, B.; CARLOS NETO. A infância e as práticas lúdicas – estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 219-264.

PEREIRA, V. **Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabu-**

lário de jogo. 2016. 363 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. 2016.

PEREIRA, B. O.; SILVA, A. N.; CUNHA, A. C. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2014, p. 67-88.

RODRIGUES, M. Memórias do lado divertido da escola primária portuguesa. **Revista História da Educação**, v.19, n. 47, p. 213-227, 2015.

SERRANO, J.; PETRICA, J. Emergência de novos estilos de vida e sua relação com o meio natural. In: PETRICA, J. (Org.). **Actividades físicas em ambiente natural: as actividades na neve.** Castelo Branco, Edições IPCB, p. 7-15, 2011.

SOARES, L.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: Interfaces com o brincar. **Holos**, v.1, n. 32, p. 91-106, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953/1377>>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

STELLINO, M.; SINCLAIR, C.; PARTRIDGE, J.; KING, K. Differences in Children's Recess Physical Activity: Recess Activity of the Week Intervention. **Journal of School Health**, v. 80, n. 9, p.9, 2010.

VEIGA, G.; CARLOS NETO, C.; RIEFFE, C. Jogo de atividade física, competência motora e competência social na idade pré-escolar. In: CARLOS NETO.; BARREIROS, R. C.; MELO, F. (Orgs.). **Estudos em desenvolvimento motor da criança VII.** Lisboa: Edições FMH, 2014.

VEITCH, J.; BAGLEY, S.; BALL, K.; SALMON, J. Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. **Health & Place**, v. 12, n. 4, p. 383-393, 2006.

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE: FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA.

Marcos Augusto Araujo Silveira

Jaina Bezerra de Aguiar

Luilma Albuquerque Gurgel

Kelen Gomes Ribeiro.

INTRODUÇÃO

No Brasil e em vários outros países, observa-se desde a década de 60, modificações relevantes no perfil de doenças e mortalidade da população. As modificações demográficas como redução significativa de fertilidade, urbanização crescente, aumento de esperança de vida ao nascer e envelhecimento populacional geram reflexo no perfil epidemiológico, com o declínio das doenças infecciosas, aumento das mortes por causas externas (violências e acidentes) e predomínio das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), representando um dos grandes desafios a serem enfrentados, tanto no âmbito científico, como no das políticas públicas de saúde. As DCNT são responsáveis por 38 milhões de mortes por ano no mundo. Mais de 14 milhões de mortes ocorrem entre 30 e 70 anos de idade, dos quais 85% estão em países em desenvolvimento (OMS, 2014). Já no Brasil, as DCNT são a causa de aproximadamente 74% das mortes (OMS, 2014), ou seja, 3/4 das mortes estão relacionadas às DCNT.

A diminuição significativa na atividade física ou o sedentarismo, somada a má alimentação e ao etilismo levou ao

aumento na incidência de diversas enfermidades relacionadas a esse estilo de vida, tais como estresse, depressão e doenças crônicas (MALTA; SILVA; SILVA, 2013).

Em contrapartida, hoje se sabe que a prática de atividade física proporciona uma série de benefícios, tais como aumento da autoestima e bem-estar, alívio do estresse e pleno funcionamento do sistema imunológico. Além disso, é um importante fator de proteção contra a obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, alguns tipos de câncer e transtornos mentais, ou seja, atua de forma impactante na promoção da saúde e na prevenção de doenças (OMS, 2015).

Reconhecendo que o sedentarismo se configura como um grande mal para a sociedade, tornando-se fator determinante para o grande aumento de doenças cardiovasculares, assim como também de outras DCNT, existe uma busca incessante para que a população se torne, cada vez mais, ativa fisicamente. A atividade física, assim como o exercício físico, é hoje considerada sinônimo de qualidade de vida, fazendo assim com que a Educação Física tenha sua importância reconhecida por toda a sociedade (MENDONÇA, 2012).

Frente a isso e após terem sido reconhecidos como profissionais de saúde em 1997, a partir da Resolução de nº 218 (BRASIL, 1997), a intervenção do profissional de Educação Física com base no movimento humano, deve estar orientada para os aspectos que possam se relacionar, de maneira direta e efetiva, com a educação para a saúde. Em uma sociedade, onde significativa proporção de pessoas adultas contribuem substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às DCNT em consequência de hábitos de vida não-saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da

orientação oferecida às aulas de Educação Física em busca de um enfoque de educação para a saúde (GUEDES, 1999).

O ambiente escolar possui os requisitos necessários (aquisição de valores e estímulo ao exercício da cidadania) (BRITO; SILVA; FRANÇA, 2012) para ser o momento inicial de formação dos estudantes para o conhecimento em saúde, entre outras maneiras, através de projetos e ações de educação e promoção da saúde (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). Com isso, a escola com o apoio da família e de políticas públicas, deve ser o primeiro contato das crianças com o ensino da saúde, tendo em vista que possui a Educação Física Escolar (EFE) como componente curricular obrigatório em todo o ensino básico (BRASIL, 2000a). Nesse sentido, Marques (2008) reforça que os hábitos e as opções que permeiam e determinam o estilo de vida de um indivíduo são formados e consolidados, em grande parte, antes da vida adulta, ou seja, enquanto criança ou adolescente e, acredita-se, que os fatores que contribuem para a aquisição de determinados comportamentos são decorrentes do ambiente físico e social do meio em que vive. Desta forma, compreendemos que a EFE, por ser um componente da área da saúde e figurar obrigatoriamente no corpo de disciplinas da escola, se impõe como um poderoso meio para promoção da saúde.

Contudo, será que atualmente o profissional de Educação Física possui uma formação condizente para a sua atuação/intervenção dentro do contexto escolar, sendo um agente promotor de saúde? Quais experiências vêm sendo desenvolvidas no Brasil que podem servir de inspiração para outros profissionais? Fonseca et al. (2011) reforça que por mais que a formação do profissional de Educação Física contemple o ensino da saúde, as estruturas curriculares atuais parecem ser insuficientes

para atender às necessidades básicas de informação, para que esses futuros profissionais possam atuar de forma qualitativa.

Com isso, a existência de programas de incentivo à formação docente para a atuação na educação básica é essencial no processo de formação discente. Podemos citar como exemplo dessa iniciativa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivo a formação docente e mudança da realidade das escolas onde estão inseridos, além de buscar o fortalecimento da formação inicial para a atuação no magistério, os bolsistas possuem através do PIBID uma preparação à prática educacional de caráter inovador e interdisciplinar que visa à superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem, elevando a qualidade na educação básica e superior na construção do conhecimento.

Diante do exposto, o presente trabalho visa contribuir para a formação do profissional de Educação Física dentro do contexto escolar, colaborando com a construção de conhecimento sobre saúde de modo mais amplo, considerando seus aspectos subjetivos, favorecendo a discussão e a reflexão sobre saúde no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SAÚDE

Segundo Brito (2012), as crianças e adolescentes têm adotado de maneira crescente hábitos de estilo de vida cada vez mais errôneos, no que se refere à saúde, isso ocorre em decorrência das facilidades apresentadas pelos avanços tecnológicos e do desenvolvimento industrial em nossa sociedade de modo

geral. Além disso, fica claro que as crescentes modernizações e urbanização das cidades têm reduzido o número de espaços públicos para o lazer e provocado o aumento da violência urbana, modificando o comportamento dos jovens, substituindo gradativamente a prática de um lazer ativo – brincar e jogar nas ruas e praças – pela de um lazer passivo – jogar no computador ou assistir a televisão, esta associada à ingestão de alimentos hipercalóricos. Tais mudanças são consideradas favorecedoras do desenvolvimento de diversas enfermidades relacionadas a esse estilo de vida (PIMENTA; PEREIRA, 2014).

Mesmo reconhecendo que vários determinantes contribuem de maneira impactante na saúde de jovens, ainda assim é possível verificar que os cursos de formação de professores de Educação Física ainda estão centrados na melhoria da aptidão física e preocupados exclusivamente com a aprendizagem de gestos e técnicas motoras, em detrimento do estímulo à reflexão, com isso a formação se encontra muitas vezes pautada na visão reducionista da Educação Física, implementando a defesa do esporte e da saúde individual (BAGRICHEVSKY, 2007).

A temática do presente capítulo mostra-se relevante para a formação do licenciado em Educação Física, pois poderá favorecer novos conhecimentos que permitirão que o profissional reconheça a importância da saúde no ambiente escolar, além de fomentar ações voltadas para a educação em saúde, incentivando através da ação docente a prevenção de doenças e a promoção da saúde.

Reconhecendo a importância dessa temática, no Brasil a partir da década de 90 começa a ocorrer a existência de uma nova abordagem pedagógica da Educação Física Escolar, incentivando uma integração entre educação e saúde que permita uma formação integral dos alunos por meio de promoção, pre-

venção e atenção à saúde. Segundo Darido e Rangel (2005) a abordagem se chama Saúde Renovada e tem como principais teóricos Nahas (1997) e Guedes (1999).

Essa abordagem, segundo Darido e Rangel (2005), tem por objetivo informar e estimular mudanças de estilo de vida, promovendo nos alunos hábitos ativos dentro e fora da escola. A aptidão física buscada nas aulas de Educação Física deve abranger a todos os alunos não somente os mais aptos. Outro aspecto importante dessa abordagem é a intenção de que o conteúdo esporte e jogos não tenha privilégio nas aulas, pois a inserção de uma cultura corporal fará com que os alunos adotem uma postura autônoma para a melhoria da qualidade de vida, através da otimização da saúde.

Percebendo a importância dessa temática/abordagem dentro do contexto escolar, surge o seguinte questionamento: como a mesma vem sendo desenvolvida na formação docente? Em pesquisa realizada por Maldonado (2008) foi verificado que os professores de Educação Física Escolar estão atuando sem ter conhecimento mínimo das abordagens de ensino da Educação Física Escolar.

Apesar da problemática encontrada, Zancha (2013) percebeu que os profissionais de Educação Física atuantes no meio escolar possuem a temática saúde em seu discurso, contudo verificou-se que o tema saúde tem sido trabalhado de maneira, prioritariamente, conceitual, em detrimento das duas outras dimensões do conteúdo, a procedimental e a atitudinal. O resultado encontrado reforça a necessidade de que as abordagens da Educação Física Escolar sejam mais trabalhadas no ensino superior, afim de que o docente possa conhecer diferentes metodologias de ensino, intervindo com isso nas três dimensões de conteúdo.

Com o intuito de verificar como está a produção científica sobre a temática Educação Física escolar e saúde, foi realizada uma pesquisa científica na Biblioteca Virtual em Saúde (<http://www.bireme.br>). Os indexadores para a pesquisa foram selecionados segundo os *Descritores em Ciência da Saúde* (DeCS), os descritores utilizados foram: Saúde Escolar e Educação Física e Treinamento. Vale ressaltar que a Biblioteca Virtual em Saúde realiza a consulta em várias bases de dados, a saber: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), Index Psi Periódicos, MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online).

Foram identificados na pesquisa todos os trabalhos nacionais indexados nas bases de dados, com texto completo disponível e em idioma português. Foram encontrados com a pesquisa apenas 27 trabalhos, a partir da leitura foram excluídos 3 trabalhos que não mencionaram a temática saúde na escola ou a intervenção do profissional de Educação Física dentro de uma proposta de educação em saúde.

Os trabalhos encontrados foram publicados no período compreendido entre os anos 1999 e 2014. O número de artigos encontrados demonstra que o tema saúde na escola, através da intervenção do profissional de Educação Física, ainda é pouco pesquisado, necessitando de uma maior atenção, a fim de que a temática seja melhor difundida, orientando portanto, profissionais ou futuros profissionais da área, com o intuito de estimular a promoção à saúde em meio escolar.

CONCEITOS E PROCEDIMENTOS BÁSICOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física é uma ciência que nas últimas décadas vem se estruturando e conseguindo se configurar como uma importante área de estudos e pesquisa. Uma de suas subáreas que vem ganhando destaque é a de promoção da saúde na escola.

O conceito de saúde deve ser compreendido pelos profissionais de saúde e também pelo profissional de Educação Física, numa perspectiva ampla e para isso é necessário abordar a saúde de forma a compreender a vida das pessoas em sua dimensão cotidiana, com os seus aspectos subjetivos, relacionais, comunitários, políticos, econômicos e sociais. Com isso, consideramos importante esclarecer o chamado feito pela Organização Mundial de Saúde, com a criação da *Commission on Social Determinants of Health – CSDH*, em 2005, para promover uma tomada de consciência sobre a importância dos determinantes sociais na situação de saúde de indivíduos e populações e sobre a necessidade do combate às iniquidades em saúde por eles geradas.

O referido modelo (figura 1) se destaca como importante ferramenta para a compreensão dos Determinantes Sociais de Saúde (DSS), a partir da sua distribuição em camadas. Os indivíduos estão na base do modelo com suas características individuais de idade, sexo e fatores hereditários, que exercem, evidentemente, forte influência sobre sua condição de saúde. Os determinantes proximais são vinculados aos comportamentos e estilos de vida individuais, os determinantes intermediários são relacionados às condições de vida e de trabalho; e os determinantes distais, referentes à macroestrutura econômica, cultural e ambiental, conforme figura abaixo (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram os DSS como sendo um divisor de águas do entendimento de saúde e buscam um modelo de compreensão de saúde mais abrangente, porém não excluem as questões biológicas (BRASIL, 2000b).

Figura 1- Modelo de Determinantes Sociais da Saúde de Dahlgren-Whitehead.

Modelo de determinação social da saúde proposto por Dahlgren e Whitehead (1991), adotado pela Comissão Nacional de Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS – Brasil)



Fonte: DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991.

A partir da análise do modelo, percebe-se que nos determinantes proximais é possível identificar possibilidade de atuação do profissional de Educação Física, pois estes podem intervir diretamente através da educação em saúde e influenciar positivamente na adoção de hábitos saudáveis.

A origem de muitos agravos à saúde é o sedentarismo, que é característico do modo de vida atual. Diversas pesquisas têm destacado a magnitude das prevalências de inatividade física no mundo, seus determinantes e prejuízos para a saúde (BAUMAN et al., 2012; HALLAL et al., 2012). Por outro lado, surgem abundantes informações sobre programas de intervenção e mudanças políticas necessárias para estimular a prática de atividade física pela população (HEATH et al., 2012; LEE et al., 2012).

Com relação aos níveis de atividade física e a aptidão física de crianças e adolescentes, destaca-se que estes vêm diminuindo nos últimos anos. Recente estudo utilizando dados de 105 países mostrou que 80% dos adolescentes de 13 a 15 anos não atingiam as recomendações atuais de prática diária de uma hora de atividade física, de intensidade moderada a vigorosa (HALLAL et al., 2012). Nos últimos anos, estudos afirmam que intervenções em escolas têm mostrado evidências consistentes de efetividade na promoção da atividade física entre crianças e adolescentes. Dentre as possibilidades de ação, a disciplina de Educação Física tem se destacado na promoção da saúde dos escolares (CONFEEF, 2014). Portanto, é na escola que a Educação Física se legitima como um meio efetivo para a educação em saúde.

O ambiente educacional possui os requisitos necessários para ser o momento de partida na busca pelo conhecimento em saúde, entre outras maneiras, através de ações de educação e promoção da saúde. Desse modo, a escola, apoiada pela família e pelas políticas públicas, deve ser o primeiro contato das crianças com a compreensão de saúde, tendo em vista que possui a Educação Física Escolar enquanto componente curricular obrigatório em todo o ensino básico (BRASIL, 2000a). Desta forma, compreendemos que a Educação Física escolar, por ser um componente da área da saúde e figurar obrigatoriamente no corpo de disciplinas da escola, se impõe como um poderoso meio para promoção da saúde.

Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) propõem que a disciplina de Educação Física na escola ultrapasse a barreira de simplesmente praticar atividades físicas. Os referidos autores sugerem temáticas como a promoção e proteção à saúde, prevenção de doenças ou agravos de maneira geral, bem como a

diagnose, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde, dentre outras que devem ser discutidas. Desse modo, o entendimento de saúde, no âmbito escolar, deve contemplar a situação de moradia, acesso à cultura, lazer, empoderamento político, entre outros elementos, para sua compreensão integral. Tais práticas pedagógicas por parte dos professores podem trazer melhorias para os alunos, além disso, os benefícios mais relevantes seriam voltados para a população em geral, tendo em vista que é possível capacitar os alunos para multiplicação dos saberes (FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013). Neste sentido, a disciplina de Educação Física na escola deve superar suas raízes técnicas e biológicas, voltadas unicamente para desenvolvimento de habilidades esportivas e atléticas, e incluir em seus conteúdos o tema saúde de modo amplo e envolvendo seus aspectos subjetivos.

A educação para a saúde torna-se um potente veículo para a Educação Física escolar na construção de projetos de vida saudáveis. E nesse sentido, os projetos não se encerram nas aulas de Educação Física, mas podem (e devem) ser compartilhados com todas as disciplinas e comunidade escolar. Percebemos que a saúde é um tema que é transversal às práticas pedagógicas e conteúdos da Educação Física escolar. Essa percepção reforça a ideia de que toda a escola tem que se envolver quando se trata da questão da saúde. No caso específico da Educação Física, a saúde pode ser enfatizada/tematizada a partir dos conteúdos advindos da cultura corporal de movimento. Duas possibilidades são: 1) o desenvolvimento de unidades de ensino com o tema transversal saúde ou 2) de projetos através de aula e extra-aula com enfoque na temática (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015).

Compreende-se que a Educação Física está relacionada à compreensão de hábitos saudáveis, discussão, reflexão sobre si-

tuações coletivas de saúde. Defendemos que a Educação Física deve ultrapassar os aspectos individuais e biológicos de suas práticas e partir para um novo rumo coletivo, ou seja, sugere-se que a Educação Física rompa com os conceitos de saúde tradicionais, focado no individual, e procure compreender o tema como uma construção coletiva. Assim, entende-se que o sentido ampliado do tema saúde, bem como a própria inserção efetiva do conteúdo saúde coletiva no âmbito escolar, possui potencial relevante no sentido de promover novas perspectivas no que se refere a gerar novas posturas dos professores, ao lidar com essa temática, de maneira que interrompa com paradigmas até então dominantes na área.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM SAÚDE NA ESCOLA

Agências mundiais de saúde como a própria Organização Mundial de Saúde (OMS), têm editado, nos últimos tempos, diversos documentos contendo a importância do incentivo à prática da atividade física na manutenção da saúde. Diante dessa discussão, a OMS (2015) lançou para a região da Europa um documento, considerando a prática da atividade física como uma importante estratégia de saúde que deve ser incentivada e adotada entre os anos de 2016-2025, em todas as faixas etárias com o intuito de promover saúde. O mesmo documento citado, também fomenta a ideia de que a atividade física é uma importante ferramenta no desenvolvimento integral da criança, contribuindo de maneira determinante no desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança, devendo com isso a mesma ser estimulada, criando ações intersetoriais de desenvolvimento da prática de atividade física na escola.

Apesar de perceber a importância da temática abordada, podemos verificar que estudos de intervenção relacionando atividade física e saúde em ambiente escolar ainda são poucos no Brasil (SOUZA et al., 2011).

Sem dúvida, os projetos envolvendo atividade física e saúde, devem envolver os diversos profissionais de saúde, em conjunto com os professores e núcleo gestor das escolas, contudo os programas de intervenção em saúde não ocorrem na maioria das escolas brasileiras e os que acontecem, são geralmente intervenções pontuais com parcerias de instituições científicas e serviços de saúde. Todavia a escola, como instituição de ensino e formadora de crianças e adolescentes, tem um papel estratégico importante na fomentação de ações e na aplicação de programas educacionais capazes de melhorar a qualidade de saúde, desde que possua um enfoque crítico, participativo, interdisciplinar, transversal e que consistam em processos lúdicos e interativos (BRITO; SILVA; FRANÇA, 2012).

Apesar dos poucos achados científicos verificando programas e ações no Brasil, envolvendo a atividade física e saúde, foi possível perceber que existem programas intersetoriais que envolvem saúde no meio escolar. Como exemplo disso existe o Programa Saúde na Escola (PSE), que foi instituído em todo o território nacional através do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O PSE tem por objetivo “contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção a saúde” (BRASIL, 2007).

No entanto, de acordo com Figueiredo (2010), o PSE tem que buscar que o processo de educação em saúde na escola seja contínuo, ou seja, com menos ações pontuais, devendo portanto haver uma potencialização da ação do educador da

escola. Contudo, o mesmo estudo afirma que para existir essa potencialização da ação do educador em sala de aula, é necessário que sejam oferecidos cursos de formação continuada ou atualização, voltadas para a temática saúde na escola.

Assim, programas de fortalecimento da formação docente são essenciais para a melhoria da formação e consequentemente da atuação docente, dentro do ambiente escolar. Um exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de fomentar a formação docente, este programa do Ministério da Educação visa valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura, contribuindo para a formação dos mesmos.

Portanto, sem dúvida o PIBID faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996).

Dessa forma, segundo Paredes e Guimarães (2012), o PIBID é um programa que pode se tornar um grande aliado e proporciona a oportunidade de ressignificar a formação inicial de futuros docentes, por meio da articulação entre teoria e prática, que demonstra ser um importante meio de aprendizagem.

Com isso, fica clara a importância de programas que visem fomentar a formação docente, sem dúvida a formação profissional é uma importante ferramenta de conscientização e de mudança da realidade, contribuindo para a melhoria de realidade da educação básica.

Reconhecendo a importância da temática saúde e atividade física no ambiente escolar e percebendo a dificuldade encontrada tanto na formação profissional, quanto em achados científicos, admite-se a importância de que os profissionais de

Educação Física busquem através de formações continuadas, desenvolverem o conhecimento adequado para intervir em meio escolar proporcionando a mudança da realidade do meio, incentivando a adesão a um novo estilo de vida, promovendo, portanto, saúde na escola.

Por fim, vale registrar que a oportunidade de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem é fundamental para o profissional, permitindo que os docentes ou futuros docentes pelo exercício de processos pedagógicos mais dialógicos, críticos e reflexivos, ampliem, assim, sua responsabilidade em exercer uma prática docente comprometida com a consolidação da saúde e atividade física, papel esse que deve ser vivenciado pelo profissional de Educação Física na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidencia elementos de grande relevância na saúde como temática a ser aprofundada pelo profissional de Educação Física no ambiente escolar, favorecendo a educação e a promoção da saúde, levando em consideração os processos de construção da saúde de escolares, alguns aspectos abordados neste estudo podem ser de utilidade em outros espaços sociais.

A temática saúde em crianças e adolescentes, aqui abordado, contou com longos processos de mudança nas últimas décadas, especialmente no tocante à prática de atividade física. Atualmente, a maioria das crianças e adolescentes não atinge as recomendações de prática diária de atividade física. Quanto ao conceito de saúde, este apresentou-se historicamente como ausência de doença, no entanto evidências mostram que é importante levar em consideração os comportamentos e estilos de vida das pessoas, suas condições de vida e também a estrutura econômica, cultural e ambiental em que vivem.

Apesar da importância da temática abordada, verificou-se que estudos de intervenção relacionando atividade física e saúde em ambiente escolar ainda são poucos no Brasil. Entende-se que é necessário que sejam tomadas medidas no sentido de reverter esse quadro, sugere-se melhor formação do profissional de Educação Física sobre a temática, para que este possua mais segurança para abordá-la em sua prática docente e contribuir positivamente com a adoção de um estilo de vida mais saudável, colaborando com a educação e promoção da saúde de escolares.

REVISÃO DO CAPÍTULO

O presente trabalho visou contribuir para a formação do profissional de Educação Física, que atua no contexto escolar, colaborando com a construção de conhecimento sobre saúde de modo mais amplo, considerando seus aspectos subjetivos, favorecendo a discussão e a reflexão sobre saúde no ambiente escolar. Reconhecendo que o ambiente educacional possui os requisitos necessários para ser o momento de partida na busca pelo conhecimento em saúde, através de ações de educação e promoção da saúde, destaca-se a importância de direcionar a orientação da formação do profissional de EF em saúde, para sua atuação dentro do contexto escolar. O presente trabalho mostrou que apesar da importância da temática abordada, estudos que retratem atividade física e saúde, nesse ambiente, ainda são poucos no Brasil. Com isso, programas de fortalecimento da formação docente se mostram essenciais para a melhoria da formação e da atuação docente. *Desse modo, conclui-se* que este trabalho tem como finalidade contribuir para a formação do profissional de EF inserido em meio escolar, facilitando consequentemente para sua intervenção/atuação profissional.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Quais fatores são determinantes para o grande aumento de doenças DCNT no Brasil e no mundo?
2. Quais os determinantes sociais de saúde?
3. Como o professor de Educação Física pode influenciar na saúde dos estudantes?
4. Como está a prática de atividade física de crianças e adolescentes atualmente? Ela sofreu mudanças? Se sim, Quais os motivos?
5. Como está a atual produtividade científica do Profissional de Educação Física em saúde no contexto escolar?
6. Como está a formação do Profissional de Educação Física para a temática saúde em meio escolar?
7. Cite experiências existentes que trabalham a temática saúde na escola?
8. Qual a importância de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência (PIBID) para o futuro docente?
9. Qual a abordagem pedagógica da Educação Física criada na década de 90, que tem por objetivo principal o desenvolvimento da temática saúde na escola? Quais seus principais autores no Brasil?
10. Qual a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento da temática discutida?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRITO, A. K. A.; SILVA, F. I. C.; FRANÇA, N. Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. **Saúde em Debate**, v. 36, n. 95, p. 624-32, 2012.

FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a Saúde e a Educação Física Escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 673-85, 2013.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.1, p.1-6, 1999.

HALLAL, P. C.; ANDERSEN, L. B.; BULL, F. C.; GUTHOLD, R.; HASKELL, W.; EKELUND, U. For the Lancet Physical Activity Series Working Group. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**. v. 358, n. 9838, p. 247-57, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).

ZANCHA, D.; MAGALHÃES, G. B. S.; MARTINS, J.; SILVA, T. A.; ABRAHÃO, T. B. Conhecimento dos Professores de Educação Física Escolar sobre a Abordagem Saúde Renovada e a Temática Saúde. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 1, p. 204-17, 2013.

REFERÊNCIAS

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação em saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação Física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2007.

BAUMAN, A. E.; REIS, R S.; SALLIS, J. F.; WELLS, J. C.; LOOS, R. J.; MARTIN, B. W. For the Lancet Physical Activity Series Working Group. Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? **Lancet**, v. 358, p. 258-71, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96.3.** ed. Brasília: DP&A, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

BRITO, A. K. A.; SILVA, F. I. C.; FRANÇA, N. Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. **Saúde em Debate**, v. 36, n. 95, p. 624-32, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v36n95/a14v36n95.pdf>>. Acesso em: 03 abril de 2016.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Recomendações para a Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro, 2014. 61 p.

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. **Policies and strategies to promote social equity in health.** Stockholm: Institute of Futures Studies, 1991.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a Saúde e a Educação Física Escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 673-85, 2013.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 18, n.182, p. 20, 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n. 2, p. 397-402, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000200015>.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; LOCH, M. R.; FEITOSA, W. M. N.; NAHAS, M. V.; NASCIMENTO, J. V. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: ABENEFS. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Ilhéus, v. 16, n. 4, p. 283-88, 2011.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p.1-6, 1999.

HALLAL, P. C.; ANDERSEN, L. B.; BULL, F. C.; GUTHOLD, R.; HASKELL, W.; EKELUND, U. For the Lancet Physical Activity Series Working Group. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**. v. 358, n. 9838, p. 247-57, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).

HEATH, G. W.; PARRA, D. C.; SARMIENTO, O. L.; ANDERSEN, L. B.; OWEN, N.; GOENKA, S.; MONTES, F.; BROWNSON, R. C. for the Lancet Physical Activity Series Working Group. Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. **Lancet**, v. 358, p. 272-81, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60816-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60816-2)

LEE, I. M.; SHIROMA, E. J.; LOBELO, F.; PUSKA, P.; BLAIR, S. N.; KATZMARZYK, P. T. Effect of physical inactivity on major noncommunicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. **Lancet**, v. 358, p. 219-229, 2012.

MALDONADO, D. T.; HYPOLITTO, D.; LIMONGELLI, A. M. A. Conhecimento dos professores de Educação Física sobre abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, p. 13-19, 2008.

MALTA, D. C.; SILVA, J. R.; SILVA, J. B. Brazilian Strategic Action Plan to Combat Chronic Non-communicable Diseases and the global targets set to confront these diseases by 2025: a review. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 151-164, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742013000100016>.

MARQUES, P. D. **As aulas de Educação Física: Perspectivas de alunos do ensino médio.** Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências. Departamento de Educação Física- BAURU, 2008.

MENDONÇA, A. M. **Promoção da saúde e processo de trabalho dos profissionais de educação física do núcleo de apoio à saúde da família - NASF.** 2012. 153 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NAHAS, M. V. **Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio.** In: Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/Escola de Educação Física e Esportes, p.17-20, 1997.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física Escolar: Possibilidades! **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.25600>.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Commission on Social Determinants of Health (CSDH). **A conceptual framework for action on social determinants of health**, 2007.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Noncommunicable Diseases (NCD) Country Profiles**, 2014.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025**, 2015.

OMS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Brasília: Casa Civil, 2007.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARAES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 1, p. 266-77, 2012.

PIMENTA, T. A. M.; PEREIRA, I. M. D. As contribuições da intervenção multiprofissional na obesidade infantil no contexto de violência urbana. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2014.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.112, p. 981-1000, 2010.

SOUZA, E. A.; BARBOSA FILHO, V. C.; NOGUEIRA, J. A. D.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. **CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA**, v. 27, n. 8, p. 1459-71, 2011.

ZANCHA, D.; MAGALHÃES, G. B. S.; MARTINS, J.; SILVA, T. A.; ABRAHÃO, T. B. Conhecimento dos Professores de Educação Física Escolar sobre a Abordagem Saúde Renovada e a Temática Saúde. **CONEXÕES: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP**, v. 11, n. 1, p. 204-17, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS NAS ESCOLAS

Lília Braga Maia
Ana Maria Fontenele Catrib

INTRODUÇÃO

O consumo de substâncias psicotrópicas acompanha a história da humanidade. E em todas as culturas os seres humanos utilizam-nas de diversas formas para fins religiosos, culturais, medicinais, militares e também na busca do prazer. Nas últimas décadas, porém, em função de sua elevada frequência, transformaram-se em problemas mundiais de saúde pública (CARDOSO; MALBERGIER, 2014). Doença social epidêmica ou uma verdadeira epidemia social – assim a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera o crescente uso de drogas entre os jovens (COSTA, 2001).

O Centro Brasileiro de Drogas Psicotrópicas (CEBRID, 2010), no último levantamento sobre o consumo de drogas psicoativas entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas brasileiras, mostrou que 25,5% dos adolescentes relataram já ter usado alguma droga ilícita na vida, 10,6% no último ano e 5,5% no mês anterior à entrevista; álcool, 21,1% usaram no mês; tabaco, 5,5% usaram no mês.

Em 2012, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada com estudantes da nona série diurna do Brasil e de cinco regiões, verificou que as drogas mais comumente usadas foram maconha, cocaína, *crack*, cola, loló, lança-perfu-

me, *ecstasy* ou *oxy* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2013).

Em outros estudos no Brasil, o álcool é sempre a substância mais consumida pelos estudantes, especialmente do sexo masculino (LOPES; REZENDE, 2014).

O álcool é classificado como uma droga psicotrópica que age no sistema nervoso central, podendo causar dependência, mudança de comportamento, cujas consequências decorrentes de seu consumo envolvem complicações físicas, psíquicas e sociais, tornando-se um dos mais graves problemas de saúde pública no Brasil (LIMA et al., 2014).

O uso de álcool, cigarro e de outras drogas entre os adolescentes tem sido associado a diversas consequências negativas: defasagem escolar (CEBRID, 2004); repetências, falta de concentração, notas baixas, desejo de abandonar a escola, tédio no ambiente escolar, não fazer os deveres, faltar/chegar atrasado, prejuízos acadêmicos agressividade, violência e *bullying* (ELICKER et al., 2015). O aumento da incidência de doenças, criminalidade, violência, entre outros (RIBEIRO JÚNIOR et al., 2016), pode causar desinibição e aumento do desejo sexual, o que pode deixar os indivíduos (em especial os adolescentes) mais propensos a práticas sexuais de risco, visto que muitos deles não tomam medidas de proteção contra a contaminação pelo vírus HIV, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (BRASIL, 2014), gravidez precoce, acidentes de trânsito (álcool), brigas, agressões, assaltos, óbitos.

A adolescência caracteriza-se por um período de transformações biológicas, psicológicas e sociais, curiosidade por novas experiências, além do desejo de tomar suas próprias decisões (BARBOZA; ALEXANDRE, 2013). Motivos diversos

e complexos que levam ao aumento do uso dessas substâncias entre os jovens (ELICKER et al., 2015).

Para Filipini et al. (2013), as principais alterações psíquicas ocorridas relatadas pelos adolescentes foram os sentimentos que vão da euforia, alegria, contentamento à tristeza, depressão e ansiedade, ou seja, uma instabilidade emocional e sentimental, tonando-os vulneráveis.

Essa vulnerabilidade, insegurança, instabilidade emocional são um momento crítico para o início do uso de drogas (PORTUGAL; SIQUEIRA, 2012) e o uso de drogas e abuso de álcool nessa fase acarretam problemas substanciais para a saúde individual e pública (GWIN et al., 2013).

O consumo de drogas entre estudantes tem se tornado uma preocupação crescente nos últimos anos (BACKES et al., 2014). Pais e professores, que estão em contato direto com os alunos, se afligem com esse aumento dentro da própria escola e constatam que esta não dispõe de recursos disponíveis para a prevenção nem o combate (CARDOSO; TOMAS; SIQUEIRA, 2014).

Os alunos fazem da escola o seu espaço de interação, afirmação, na maioria dos casos é o único espaço que esses adolescentes têm para falar de suas vivências, de suas experiências. Se não houver uma relação que favoreça essa comunicação, o trabalho de prevenção, seja ele qual for, enfrentará dificuldade para atender a seus objetivos.

O contexto educacional tem se destacado no trabalho, envolvendo a prevenção ao uso de drogas pela interface cada vez mais próxima entre os temas saúde e educação (RIBEIRO JUNIOR et al., 2016). Por esse motivo, a escola passa a ser um ambiente propício para serem abordados temas pertinentes, como as drogas lícitas e ilícitas.

Destarte, justifica-se a urgência de os educadores, especialmente os professores de Educação Física, juntamente com a escola e a família, trabalharem em conjunto em um processo de educação preventiva, ininterrupta, balizada em normas e manuais, inserida no projeto político pedagógico da escola, que proporcione informação, conhecimento, técnicas, orientação, habilidades, entre outras estratégias, oferecendo aos alunos a possibilidade de uma educação reflexiva, crítica, consciente e de responsabilidade, ou seja, para cidadãos autônomos.

Objetivamos com este ensaio colaborar com os educadores e a comunidade escolar sobre a importância de uma educação preventiva na escola, os fatores de risco e de proteção ao uso indevido de drogas, destacando o papel do professor de Educação Física nessa estratégia de prevenção.

Desenvolvimento

Esta seção está dividida em três partes: educação preventiva às drogas nas escolas; educação física escolar; educação física escolar como prevenção às drogas.

Educação preventiva às drogas nas escolas: sugestões e recomendações

Para a realização de um efetivo programa de prevenção às drogas nas escolas, implementam-se teorias, modelos, abordagens e estratégias que os professores de Educação Física e de outras áreas, diretores, secretaria, e a comunidade, devem conhecer.

Dessa forma, revisamos algumas considerações e opiniões de vários programas, especialistas, estudiosos, pesquisadores e instituições, entre eles: Cartilhas (SENAD, 2013), Aratangy

(2000), Barboza e Alexandre (2013), SENAD (2011), Fergus e Zimmerman (2005), Adade e Monteiro (2014), entre outros.

- Para que se implante uma educação preventiva efetiva e eficiente, é preciso elaborar uma boa política de prevenção com objetivos claros e de acordo com a realidade da escola.
- É fundamental, para elaboração de programas preventivos e educativos eficientes, conhecer a maneira como é vista a saúde pelos alunos.
- A prevenção deve ser incorporada ao processo político-pedagógico da escola, ou seja, ao currículo, e não apenas com a participação individual de alguns professores, membros ou outros.
- Todos da comunidade escolar (educadores, alunos, pais) devem fazer parte da formulação dos princípios, normas e valores que nortearão as ações da política de prevenção, entre os quais a proibição de propagandas e do uso de álcool, cigarro e quaisquer outras drogas nas dependências da escola e por parte dos alunos, professores, funcionários, visitantes, entre outros, inclusive nas atividades educacionais desenvolvidas fora do ambiente escolar.
- Na comunidade escolar, todos podem fazer o papel de educador – o porteiro ou zelador, o policial, a secretária, o diretor – adotando uma atitude preventiva, numa perspectiva de educação afetiva.
- É aconselhável que todos os profissionais estejam devidamente capacitados e envolvidos com a proposta, para que não haja atitudes e procedimentos

discrepantes e para que não se assumam posturas paternalistas, autoritárias ou preconceituosas, nem se faça a pregação de lições de moral exageradas.

- A escola tem que estabelecer parcerias e envolver a comunidade, família, igreja, empresas, mídia, governo, associações e outros membros, sem, no entanto, restringir-se à educação em sala de aula.
- Os projetos de educação preventiva, tendo a escola como um espaço privilegiado, devem focalizar suas ações no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que levem o educando a uma vida saudável, de forma individual e coletiva.
- Uma boa política de prevenção não pode ser desenvolvida no vácuo.
- Existem três níveis de prevenção: primário, secundário e terciário.
- O tema *drogas* deve ser contextualizado em sua historicidade e efeitos farmacológicos no âmbito socio-cultural; conhecer a realidade do consumo de drogas entre jovens no mundo, no Brasil e em Fortaleza; a classificação das drogas (psicoativas, psicotrópicas e drogas de abuso); termos (dependência, dependência física e psíquica, escalada, tolerância, síndrome, *overdose*, abuso, uso indevido); classificação dos usuários de drogas (experimentador, ocasional, habitual, dependente ou toxicômano e poliusuário).
- A política preventiva deve abranger informações sobre drogas lícitas e ilícitas, diferentes tipos de uso (experimental, ocasional ou recreativo, o abuso e a dependência) e riscos e prejuízos associados aos diversos usos.

- Convém utilizar as técnicas das dinâmicas de grupo para trabalhar com o jovem sobre o tema drogas de forma espontânea; evitar a técnica de prevenção pelo amedrontamento (“as drogas matam, enlouquecem”), porque as avaliações desse tipo de estratégia mostraram que seu resultado é o oposto ao que se planeava.
- Procedimentos muito usados, como convites a palestrantes, semana antidrogas, campanhas ou feiras de ciência para falar sobre drogas são medidas desaconselháveis, se forem realizadas isoladas, fora de um programa de prevenção, sem uma continuidade no currículo escolar, e podem inesperadamente despertar o jovem que não havia se preocupado com o problema.
- Uma boa política de prevenção deve ser construída em uma perspectiva de educação continuada e permanente. Deve, também, ser marcada por iniciativas concretas, tais como a gravação de um vídeo, painel itinerante, peças teatrais, concurso de *slogans*, entre outras.
- Na metodologia da educação preventiva, podem ser utilizados cartazes, cartilhas, *folders* e textos, devendo-se ter o cuidado de transmitir a mensagem de forma clara e direta, observando suas técnicas de formulação.
- Participação dos alunos na elaboração e apresentação de trabalhos sem avaliação devolvidos com comentários e críticas construtivas.
- Realizar debates, questionamentos, pesquisas de textos literários, históricos e científicos, atividades extraclasse, como também visitas a hospitais e centros de reabilitação, a fim de que os alunos conheçam os problemas e os discutam.

- Tecnologias da informação: filmes, livros, vídeos, *tablets*, *datashow*, computadores, jogos interativos, *softwares*, entre outros que permitam aos jovens interagir com comportamentos saudáveis (esportes, jogos, saúde, alimentação, diversão, informação, etc.)
- A prevenção deve ser dirigida ao jovem em geral e não somente àqueles que são vistos como de alto risco.
- Trabalhar, desenvolver, estimular a resiliência, *coping*, o ensino valorativo (morais, éticos, criticidade, resistência, espiritualidade, responsabilidade, autogestão, etc.)
- Caso se explorem os vários motivos pelos quais as pessoas usam drogas, discutir também alternativas, outras atividades que as pessoas poderiam ter escolhido, em vez de usar drogas.
- Não generalizar as informações como se todas as drogas fossem iguais, fazendo afirmações do tipo “não use drogas” ou “os problemas que as drogas causam”.
- Uma política de prevenção não pode ser confundida com reabilitação de usuários – o tratamento –, embora a escola deva estar no mínimo capacitada para orientar e encaminhar o usuário, em caso de necessidade. Também não deve ser confundida com procedimentos terapêuticos, de diagnóstico de dependência ou de repressão legalista.
- Frequentar e gostar da escola é uma boa política de prevenção.
- Elaborar um Estatuto que normatize o uso de drogas na escola por parte dos alunos, pais, professores e funcionários.

- A avaliação é extremamente importante na política de prevenção às drogas, porque é através dela que tomamos conhecimento dos nossos erros e acertos, parâmetros estes que darão continuidade ao programa de prevenção.
- Programas de intervenção devem ser baseados em teorias e modelos de Promoção da Saúde, Educação em Saúde, Prevenção às drogas. Por exemplo:
 - 1.1 Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD, 1992), versão brasileira do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E, 1983). (BARBOZA; ALEXANDRE, 2013)
 - 1.2 *LifeSkills Training: High School Program: Promoting Health and Personal Development* (BOTVIN, 2009).
 - 1.3 Abordagem proibicionista e Redução de danos (ADADE; MONTEIRO, 2014).
 - 1.4 Aumento do Controle Social, Oferecimento de Alternativas, Educação: que pode ser desenvolvida a partir de seis modelos: princípio moral, amedrontamento, informação científica, educação afetiva, estilo de vida saudável e pressão de grupo positiva (CARLINI, CARLINI-COTRIM; SILVA FILHO, 1990).
 - 1.5 Programa Saúde na Escola, Saúde e Prevenção nas Escolas e Mais Educação (SANTOS, 2016)
- Conhecer os fatores de risco e de proteção ao uso indevido de drogas.

Nesse tópico, nos Quadros 1 e 2 a seguir, optamos por fazer um levantamento bibliográfico e elaborar um quadro representativo dos fatores de risco e de proteção ao uso indevido de drogas, baseados em vários autores, entre eles: Araldi et al. (2012), Brasil (2014), Brooks-Russell et al. (2015), Costa et al. (2013), Elicker et al. (2015), Malta et al. (2011).

Quadro 1 - Fatores de risco ao uso indevido de drogas

Fatores	Riscos
Individuais	Baixa autoestima; insegurança; insatisfação; curiosidade; busca de emoções/prazer; baixa autoconfiança, agressividade, busca de novidades, impulsividade, rebeldia, dificuldade de aceitar ser contrariado; transtorno de conduta, transtorno de hiperatividade e déficit de atenção (principalmente se associado a transtorno de conduta), depressão, ansiedade, pânico, esquizofrenia e outros transtornos de personalidade. Doenças crônicas em geral. Sexualidade precoce, início precoce de consumo de álcool e tabaco, ter sofrido abuso físico ou sexual.
Familiares	Uso de álcool e outras drogas pelos pais, conflitos familiares, estrutura familiar precária, pouca supervisão dos pais, dificuldade dos pais em colocar limites aos filhos e situações estressantes (mudança de cidade, perda de um dos pais); autoritarismo, permissividade ou negligência, familiares que fumam, bebem ou usam outras drogas, pais ou irmãos que sofrem de transtornos mentais ou doenças crônicas, conflito entre os pais ou irmãos.
Ambientais	Grande disponibilidade de drogas, normas da sociedade favoráveis ao uso de determinadas substâncias, facilidade em adquirir bebidas alcoólicas tanto em estabelecimentos comerciais quanto em ambientes familiares e de amigos, a falta de fiscalização em relação à venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.
Escola	Baixo desempenho na escola, falta de regras claras, baixa expectativa em relação aos alunos, exclusão social, falta de vínculos afetivos, autoritarismo, permissividade, falta de infraestrutura, vulnerabilidade das escolas à aproximação do tráfico de drogas e o assédio de traficantes (dentro e fora do ambiente escolar), desmotivação para os estudos.

Amigos	Amigos usuários de drogas, sentir-se rejeitado pelos amigos, influências dos amigos, fazer parte de um grupo, forte pressão do grupo de pares.
Comunidade \vizinhança	Desemprego, falta de lazer, violência, desvalorização do poder público, descrença nas instituições, falta de recursos para prevenção e tratamento, modismos, falta de informação, uso indiscriminado de remédios, presença de drogas na comunidade e a facilidade de acesso às mesmas.
Drogas	Disponibilidade para compra, fácil acesso, propaganda, efeito agradável/prazer, leva o indivíduo a querer repetir o uso, informações adequadas, regras e controle para consumo, dificuldade de acesso à propaganda, na mídia, de álcool e tabaco.

Autor: Próprio autor

Quadro 2 - Fatores de proteção ao uso indevido de drogas

Fatores	Proteção
Individuais	Habilidades sociais, cooperação, capacidade resolutiva, vínculos pessoais, vínculos institucionais, ética e valores morais, autonomia, autoestima, saúde, resiliência (pessoas que possuem o nível alto das cinco dimensões da personalidade: extroversão, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e abertura a novas experiências.), <i>coping</i> , resiliência, amabilidade, consciência e estabilidade emocional.
Familiares	Definição de papéis, hierarquia, companheirismo, envolvimento afetivo, monitoramento das ações dos filhos, regras de conduta claras, respeito aos ritos familiares, harmonia conjugal, residir com ambos os pais, práticas parentais afetivas, atenciosas, disciplinares, comunicativas, com atitudes positivas, normas e informações sobre os perigos das drogas, o interesse dos pais perante as atividades, compromissos, ligações sociais e metas, pais têm como costume procurar localizar seus filhos, saber quem são seus amigos, o que eles fazem no tempo livre e como eles gastam seu dinheiro.
Ambientais	Difícultar a oferta de drogas na comunidade, conscientizar a sociedade sobre as consequências (informações), comunidade participativa, fiscalização na venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

Escola	Bom desempenho, boa adaptação, oportunidades de participação, desafios, vínculo afetivo, exploração de talentos pessoais, descoberta e construção de um projeto de vida, prazer em aprender, realização pessoal, gostar da escola, implementação de leis, normas, punições e restrições sobre o consumo, disponibilidade, venda, publicidade e tráfico do álcool, cigarro e drogas ao redor e no interior da escola
Amigos	Pertencer a um grupo (religião, atividades físicas, artísticas)
Comunidade \vizinhança	Respeito às leis sociais, credibilidade da mídia, trabalho, lazer, justiça social, informação sobre drogas, organização comunitária, afetividade comunitária, mobilização social, boas relações interpessoais
Drogas	Informações adequadas, regras e controle para consumo, dificuldade de acesso, adolescentes que têm objetivos definidos e investem no futuro esforço pessoal, metas, objetivos e realização pessoal, elevada autoestima e os sentimentos de valor, orgulho, habilidades, respeito e satisfação com a vida, religião.

Autor: Próprio autor

Sugerimos aos professores acatar, na medida do possível, todas as sugestões arroladas sobre uma educação preventiva, sem esquecer da transversalidade com outros setores da escola e da interdisciplinaridade com as outras áreas do saber.

Para o professor de Educação Física abordar o tema drogas no ensino médio, por exemplo, faz-se necessário recorrer à interdisciplinaridade, que não tem a pretensão de criar disciplinas ou saberes, mas de utilizar conhecimentos de vários ramos disciplinares para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Educação Física Escolar

A Educação Física (EF), disciplina obrigatória, atualmente, no Brasil, encontra-se desvalorizada nas escolas, principalmente nas instituições da rede pública de ensino. É importante resgatar seu lugar no currículo.

A EF é vista pelos estudantes do ensino médio como uma atividade descompromissada e sem maiores finalidades (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012). Segundo os dados levantados, a falta de embasamento teórico, o comodismo dos professores, os excessos de atividades recreativas acabam formando uma opinião errada da disciplina para os alunos, em que a Educação Física lhes aparece muitas vezes sem significado ou objetivo bem definido (MACIEL, 2014).

Em uma revisão sistemática, o número de pesquisas no nível médio é reduzido em virtude da pouca produção sobre a Educação Física escolar (RUFINO et al., 2014). De acordo com os autores, os dados encontrados reforçam a desvalorização e a pouca representatividade que a EF apresenta neste nível de ensino e evidenciam a necessidade de maiores estudos e análises que corroborem a prática pedagógica dessa disciplina na escola.

A maioria dos professores de EF não foi preparada para ensinar conceitos, discutir textos e integrar estes temas com atividades práticas. A ideia geral tem sido de que a aula de EF deve ser sempre prática. Entretanto, se a EF existisse apenas para fazer os alunos se exercitarem, então a preparação de profissionais para tal tarefa seria diferente, e não se justificaria a existência de uma disciplina escolar para tal fim.

Em 1996, surgiram propostas de políticas públicas para a saúde e para a educação, com a aprovação da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996), que acreditamos ser o suporte para Promoção da Saúde e estratégia de implantação de programas de prevenção ao abuso de drogas lícitas e ilícitas nas escolas.

A LDB estabelece o papel do poder público com a educação, especialmente no ensino fundamental. No entanto, para institucionalizar e implementar esta lei nas escolas, foi neces-

sária a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em respeito às diferentes culturas, realidades e às peculiaridades tão diversificadas das regiões do Brasil. No entendimento de Taffarel (1997), os PCNs representam a direção e a centralização da orientação curricular, nos projetos de escolarização do Sistema Nacional de Educação do governo, por meio do Ministério da Educação.

Os PCNs trazem detalhadamente temas específicos a serem abordados contínua e sistematicamente, a fim de que os objetivos da LDB sejam atingidos. Foi definido que os temas selecionados – meio ambiente, pluralidade cultural, ética e cidadania, educação sexual, trabalho e consumo, e saúde – fossem transversais a todas as disciplinas ou áreas de conhecimentos.

O termo “transversal” faz referência a um conjunto de conteúdos de grande importância social, que não podem ser abordados por uma só disciplina, mas que requerem o tratamento de várias (FERNÁNDEZ-GONZÁLES, 1999).

A transversalidade se define em quatro eixos principais: (1) os temas não constituem novas áreas (tratamento integrado nas diferentes áreas); (2) a escola deve atuar na educação dos valores e atitudes em todas as áreas; (3) a perspectiva transversal amplia a responsabilidade dos professores com a formação dos alunos; (4) a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1999), o ensino médio deve ser a etapa de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Isto quer dizer que o ensino médio é parte da Educação Básica e deve incluir a formação do

jovem brasileiro para enfrentar a vida adulta com maior segurança. Por isso, foi proposto um currículo baseado no domínio das competências básicas e não no acúmulo de informações; e ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos, preparando-os para o trabalho e a cidadania, aí incluídos a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, além dos fundamentos científicos e tecnológicos de cada disciplina, sempre relacionando teoria e prática.

De forma geral, o objetivo do ensino médio é a preparação para o trabalho e a habilitação profissional. Apesar de os PCNs não citarem de forma explícita o tema saúde no ensino médio, reconhecemos que os jovens são mais suscetíveis e vulneráveis, de acordo com médicos, psicólogos, educadores e outros especialistas, a experimentar, usar, vender, traficar e tornar-se dependente das drogas.

Nessa perspectiva, os temas que no ensino fundamental eram transversais, no ensino médio, devem ser contextualizados, isto é, relacionados à prática ou experiência de vida quotidiana do aluno, e serem trabalhados de forma a considerar uma abordagem que evoque dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, tendo em vista mobilizar competências adquiridas.

O paradigma da saúde como qualidade de vida exige uma ação abrangente, que integre vários setores da comunidade e não somente o setor da saúde, necessitando uma abordagem multidisciplinar e intersetorial no poder público.

Os PCNs (BRASIL, 1997), na temática da saúde, deixam claro que a escola não pode se responsabilizar sozinha pelas questões de saúde; pode, contudo, fornecer estratégias e elementos para capacitar os alunos para uma vida saudável. O documento propõe também que o tema Promoção da Saúde

seja incluso na grade curricular para a garantia dos direitos dos estudantes à cidadania.

Para abordar o tema drogas no ensino médio, faz-se necessária uma interdisciplinaridade, que, mais do que criar disciplinas ou saberes, tem a pretensão de utilizar conhecimentos de vários ramos disciplinares para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

A interdisciplinaridade consiste basicamente em uma atitude, quer dizer, na colaboração entre as diversas disciplinas que conduz a uma interação como a única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar.

Diante do exposto, a Educação para a Saúde, pelos temas transversais, abriu espaço para questões sociais ligadas à saúde, ao meio ambiente e à cidadania, que devem ser abordadas por todas as áreas do currículo escolar, de forma contextualizada, contínua e sistemática.

Portanto, é necessária a participação dos professores de variadas áreas na intervenção, para que o tema da saúde seja contextualizado e abordado por conhecimentos específicos de cada disciplina, de modo a ajudar o aluno a construir uma visão mais ampla sobre estilo de vida ativo e saudável e prevenção às drogas lícitas e ilícitas.

A prática do desporto é unanimemente reconhecida como benéfica à saúde e à formação educacional dos jovens. As atividades físicas e o lazer têm sido utilizados na educação sistematizada de várias sociedades e em várias épocas, a considerar a disciplina Educação Física como suporte.

A Educação Física escolar, como disciplina obrigatória, tem papel de grande relevância como instrumento de mobilização

social e integração, além de favorecer o desenvolvimento dos princípios de construção da cidadania, como os éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); políticos (direitos e deveres da cidadania e criticidade e respeito à ordem democrática); e pedagógicos (identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização).

Alguns objetivos da EF se fazem relevantes: a valorização e preservação humana; o mesmo para o meio ambiente, já que ele é fator principal para melhor qualidade de vida; valorização do aspecto lúdico, por funcionar como um elemento que favorece o processo criativo; contribuir para o desenvolvimento de um espírito de solidariedade, cooperação e respeito ao aluno, através de uma linha de ação; fortalecer no aluno a importância da interação com todos os outros, como ponto de total relevância no processo de construção do coletivo, a partir da promoção de experiências que desenvolvam sua autoestima. Valores que devem ser construídos para a formação integral do aluno para toda a vida.

Muitos dos hábitos do adulto são estabelecidos quando criança ou adolescente. O professor de Educação Física torna-se um profissional indispensável para a conscientização dos alunos em relação à adoção de estilos de vida ativo (CARMO et al., 2013). Desenvolver física, cognitiva, afetiva e socialmente, objetivos da Educação Física, permitirão aos alunos estabelecer uma vida saudável, unindo corpo, mente e espírito de maneira harmônica (LEITE, 2016).

O relatório do *Institute of Medicine* (IOM, 2013) salienta que o engajamento em atividades físicas pode melhorar a saúde mental, prevenir a ansiedade e a depressão, melhorar o humor, e outros aspectos psicossociais, como o autoconceito, comportamentos sociais, metas futuras e, principalmente, a autoeficácia.

As atividades esportivas construtivas praticadas nas aulas de EF proporcionam aos alunos diversas possibilidades de vivenciar experiências afetivas e sociais (SOUSA, 2014) e um amplo arsenal de habilidades e valores importantes para a vida.

Cortes e Oliva (2016), em uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo era compreender as atitudes e os valores gerados pela Educação Física em estudantes do ensino médio em uma instituição de ensino de Madri (ES), mostram companheirismo e cooperação como os valores mais importantes na prática para os alunos; também atitudes e valores em relação a si mesmos e em relação ao assunto eram evidentes.

A Educação Física é relevante no desenvolvimento da autoestima. Os esportes e outras atividades recreativas permitem a experiência de novos desafios, o desenvolvimento da alegria, da confiança em participar; atitudes cada vez mais raras de se desenvolverem fora da escola. Esportes e atividades físicas são fundamentais para o desenvolvimento do corpo e mente saudáveis, e estão associados com muitos outros benefícios, incluindo o sucesso escolar e o desenvolvimento da autoestima positiva (WERCH, 2015).

Os Jogos Cooperativos, por exemplo, cujo objetivo não é ganhar, mas superar e vencer o desafio, unir os participantes, trabalhar coletivamente, promovem nos alunos a confiança em suas habilidades, a melhoria da autoestima, priorizam os valores sociais, morais e éticos (SILVA NETO, 2015).

Os jogos, times e trabalho em equipe resgatam o ensino de atitudes positivas, como o jogo limpo e o exercício da paciência e perseverança, além da apreciação pela qualidade estética do movimento. Atividades relacionadas com equilíbrio, coordenação e segurança proporcionadas pela EF são impor-

tantes na vida, além de organizar situações que conduzam os alunos a terem opiniões positivas, sem influências dos amigos ou mesmo do professor, desenvolvendo conceitos, julgamentos, ideias, críticas conscientes e responsáveis.

A EF, através da prática do esporte, deve enfatizar o respeito ao adversário, o espírito de equipe, cooperação esportiva, disciplina, constância, lealdade, entre outros valores do esporte que influenciam crianças e jovens.

Segundo Conti e Palma (2016), nos conteúdos de jogos e esportes, sentimentos de disputas e confrontos surgirão, ocasionando momentos de reflexão sobre valores e virtudes morais, polidez, amizade, respeito, justiça, tolerância e honestidade, destacando a importância do professor de EF, em valorizar as identidades dos alunos, em respeitá-los, ou seja, contribuindo para a construção do autorrespeito, resgatando valores morais por todos os conteúdos dessa disciplina.

Introduzir a iniciação ao esporte nos programas escolares não significa aceitar para a escola a missão de produzir atletas. O esporte tem dois papéis, o social e o da atividade física pura. Segundo Kravchychyn e Oliveira (2012), o professor fracassaria no seu ofício se descuidasse dessas duas grandezas do esporte.

Os esportes e jogos ao ar livre permitem o relacionamento dos professores com seus alunos sem tensões. Além da oportunidade de cooperarem socialmente, aprendem a manejar o estresse durante as aulas e posteriormente durante a vida.

É no ambiente escolar e nas aulas de EF que haverá a socialização e a formação da personalidade da criança, do adolescente, do jovem, convivência social, relação em grupo, respeito aos outros, regras e normas, as diferenças entre as pessoas, essenciais para a sua formação física e psicológica (SANTANA, 2012).

Portanto, a Educação Física, para ser contemporânea e condizente com a realidade e necessidade dos jovens, deve se orientar na busca de melhor qualidade de vida individual e coletiva, porém uma qualidade não centrada em referenciais técnicos ou econômicos ou de performances esportivas, mas sim uma qualidade orientada para o desenvolvimento integral do ser humano.

EF é uma disciplina privilegiada por ter uma relação aluno-professor mais informal. O professor de EF está especialmente capacitado para esse tipo de contato com seus estudantes. Não é por acaso que ele costuma ser o depositário preferencial das confidências dos jovens. Sua matéria não está sujeita às mesmas regras de aprovação/reprovação, e ele geralmente trabalha no pátio, no campo, na quadra, etc., e não dentro da escola, o que dá a impressão de maior distanciamento das autoridades escolares. Essa relação mais próxima com os alunos permite maior contato para conversas, debates, diálogos, inclusive sobre os tipos e efeitos das drogas, sobre diferentes relações com as drogas, e desenvolver reflexões sobre o padrão de consumo.

Educação física como fator de proteção às drogas?

Os manuais, abordagens, teorias, programas de prevenção às drogas mencionam que é importante trabalhar o ensino valorativo (autoestima, desenvolvimento da reflexão crítica, capacidade de manter o autocontrole, resistência à pressão de grupos, liberdade com responsabilidade, poder de decisão responsável, desenvolvimento da dimensão espiritual). Proporcionar, também, aos alunos a aprendizagem de lidar com suas dificuldades, conflitos e emoções, ajudando-os no desen-

volvimento das habilidades sociais e pessoais, é fundamental (LEITE, 2015). A autora Romera (2013) salienta que o foco principal das abordagens não é a substância usada, e sim a formação do ser humano.

O programa *LifeSkills Training* (BOTVIN, 2009) para o ensino médio é uma abordagem integrada que ajuda a desenvolver competências pessoais, interpessoais e de resistência a drogas. O currículo é projetado para fortalecer habilidades do aluno nas seguintes áreas: autogerenciamento, habilidades sociais e habilidades de resistir às drogas.

Uma das estratégias atuais na prevenção ao uso de drogas consiste no desenvolvimento de habilidades de vida, pois favorece o desenvolvimento de competências como o autoconhecimento, empatia, comunicação eficaz, relacionamentos interpessoais, tomada de decisões, resolução de problemas, pensamento criativo e crítico, lidar com sentimentos, emoções e estresse. (PERES; GRIGOLO; SCNEIDER, 2016).

O Programa Educacional de Resistência à Violência e às Drogas (PROERD) estimula a participação dos alunos na organização de ações preventivas ao colocá-los como parte do processo, através da criatividade de cada um ao desenvolver as aulas, criar cartazes, realizar debates, teatros, dança, jogos e explorar a qualidade de vida através dos esportes (IENZEN, 2014).

De acordo com os autores Fergus e Zimmerman (2005), uma abordagem baseada na resiliência centraliza os recursos internos vitais como foco de mudança e para uma interação social efetiva e saudável, em particular a afirmação dos direitos, as habilidades acadêmicas, a habilidade social em se relacionar com amigos, a comunicação efetiva, o desenvolvimento de relações com os outros, o aumento da autoestima, a redução

da ansiedade, a autoconfiança para a promoção de comportamento saudável e a participação em atividades comunitárias e extracurriculares.

Os modelos apresentados anteriormente de programas de prevenção baseados nas escolas citados anteriormente enfatizamos o “oferecimento de alternativas”, “informação científica”, “educação afetiva”, “estilo de vida saudável” nas quais podem ser trabalhados através dos esportes e atividades físicas. (CARLINI; CARLINI-COTRIM; SILVA FILHO, 1990)

É preciso esclarecer que o esporte, através de diferentes abordagens educativas, pode ser uma ferramenta de prevenção às drogas, pois tem a possibilidade de uma formação integral, na promoção da saúde, nos hábitos de vida, na melhoria da autoestima (DEVENS; ROMERA, 2012).

Após essas considerações sobre programas, habilidades e fatores protetores, encontramos similaridades entre os aspectos físicos, morais, sociais e culturais que podem ser desenvolvidas pela disciplina Educação Física (atividade física, dança, lutas, jogos, esporte, etc.), debatidas e citadas por vários autores em diferentes épocas, consoante demonstrado no segmento anterior.

Para realçar as similaridades, traçamos um paralelo entre os dois temas mostrados no Quadro 3, adiante:

Quadro 3 - Similaridades entre os fatores de proteção individual às drogas e os benefícios da Educação Física escolar.

Fatores de proteção	Educação física escolar
Resiliência	Influência positiva, autoestima, autoeficácia
Autoeficácia	Atitudes, habilidades, competência, autoeficácia
Autoestima	Bem-estar psicossocial, percepção positiva da saúde, autoestima
Autoconfiança	Autoexpressão, sinceridade, criatividade, autoimagem positiva
Valores morais	Princípios de construção da cidadania (ética, autonomia, responsabilidade e solidariedade)
Controle emocional	Manejo das emoções (sentimentos, desejos, ansiedades, impulsos, pressões, etc.)
Sentimentos de empatia	Relações interpessoais, solidariedade
Humor	Alívio de tensões, ansiedade, <i>stress</i> , raiva
Competência social	Comunicação (assertividade), habilidades
Consciência	Respeito ao bem comum e cuidado com a integridade física de si mesmo e dos outros
Disciplina	Disciplina, automotivação, autocontrole
Orgulho	Dignidade, autoconceito positivo
Relacionamentos com os pares (bons)	Interação, integração social
Atividades desafiadoras que construam competências e habilidades	Mudança de comportamento através de ações de ensino-aprendizagem da disciplina
Habilidades sociais e interpessoais	Habilidades motoras e comportamentais
Respeito a si e aos outros	Respeito mútuo
Satisfação com a vida	Realização pessoal
Respeito às regras em todos os contextos	Respeito às regras, espírito do jogo limpo
Planos	Apropriação do destino (motivação, objetivos, persistência, desafios)
Pensamento construtivo	Juízo crítico (influência da mídia)
Assumir suas responsabilidades	Resolução de problemas (tomada de decisões)
Situações que valorizam o indivíduo	Instrumento de mobilização social e integração

Fonte: Próprio autor

Por meio do quadro exposto, levantamos a hipótese de que a disciplina Educação Física pode ser uma valiosa estratégia na formação da resiliência, na prevenção às drogas e na promoção da saúde em geral, entre os estudantes.

A Educação Física é uma das disciplinas que mais favorecem o trabalho de valores, pois em uma simples atividade podem ser trabalhados vários, e com uso de drogas não é diferente (SILVA, 2014).

Entretanto, fica um alerta, tanto para projetos desenvolvidos nas escolas, comunidades, ou em outros locais. O esporte e a atividade física praticados no vácuo, isolados, desconectados, com mensagens de “salvação”, “remédio”, “cura”, com intenções de “retirar os jovens da rua”, “ocupar o tempo ocioso”, “afastá-los das drogas”, é uma visão ingênua de uma questão muito complexa. Todos os projetos, sociais ou não, exigem planejamento, teorias, modelos, capacitação dos participantes, envolvimento dos setores; no caso dos projetos sociais voltados para a comunidade, exigem uma intersetorialidade, ou seja, devem trabalhar de forma integrada a diversos setores afins, como educação, saúde, trabalho, direitos humanos, assistência social, cultura, esportes, sociedade civil organizada, dentre outros (BRASIL, SENAD, 2011).

Em uma pesquisa sobre os benefícios de projetos sociais esportivos para crianças e adolescentes, os resultados apontaram a inclusão social, as mudanças positivas de comportamento, o preenchimento do “tempo livre”, o aumento do desempenho escolar, a aprendizagem das modalidades esportivas e o aperfeiçoamento do desempenho motor como os principais benefícios dos projetos sociais esportivos (CORTÊS NETO; DANTAS; MAIA, 2015). Os autores salientam a importância do esporte como estratégia dos problemas sociais que afetam principalmente essa população.

Outra questão que deve ser abordada é que as pesquisas de relação, correlação e associação entre a atividade física e/ou o esporte como prevenção ao abuso de drogas são incertas. Alguns estudos encontraram uma relação negativa, pequena e moderada; outros afirmaram a associação positiva, principalmente em relação a alunos/atletas ativos e o consumo de álcool. E outros apontaram resultados mistos, na relação entre esporte e o consumo do álcool, e negativo entre esporte e o consumo do cigarro.

Essas relações parecem depender de numerosas características, como do tipo de substância, do nível de uso, do sexo, da idade, do tipo de atividade física/desportiva, da associação a um clube, do contexto competitivo ou não competitivo, do nível e do número de sessões de treinamento (frequência, intensidade), da metodologia utilizada, tipo de instrumentos, tipo de pesquisa.

Balbinot, Araujo e Alves (2013), em seu estudo, observaram que atividade física foi um fator de risco ao uso de substâncias lícitas, mas de proteção ao uso de substâncias psicoativas ilícitas, e que esse efeito pode estar relacionado aos valores morais e éticos intrínsecos e transmitidos pela atividade física. Ressaltam os autores que a inclusão da prática de atividade física pode e deve ser utilizada como ferramenta de auxílio à prevenção do uso de substâncias psicoativas ilícitas junto a escolares, como já tem sido evidenciado em alguns programas de combate ao uso de drogas.

Considerações finais

Este artigo traz estudos, levantamentos, pesquisas, mas também reflexões de como o professor de Educação Física pode introduzir o tema “drogas” de forma tematizada no ensino fundamental e contextualizada no ensino médio. A atuação do professor nessa área contribuirá de modo excepcional para um problema grave de saúde pública na sociedade, assim como nas

pesquisas no meio acadêmico, por intermédio de programas de intervenções planejados e elaborados por teorias e modelos da Promoção da Saúde, Educação em Saúde, Atividades Físicas e Prevenção ao uso indevido de drogas. Na prática, no seu dia a dia, o professor de EF é um privilegiado, pois tem mais contato com o aluno dentro e fora da sala de aula. Muitas das estratégias de prevenção se baseiam na mudança de comportamento, ou seja, ênfase nos comportamentos positivos (atividades físicas/fatores de proteção) em detrimento dos comportamentos negativos (drogas/fatores de risco), estímulo e motivação à prática são o ponto-chave.

Do ponto de vista geral, achar e confirmar um meio de prevenir o abuso de drogas por parte dos jovens é de suma importância. Todos saem ganhando: o jovem, a família, a sociedade. Provavelmente, a prática de atividade física e desportiva ajuda também os jovens já usuários de drogas. Nesse caso, o esporte agiria não só na prevenção primária e secundária, mas também na reabilitação (prevenção terciária).

A constatação desse vínculo entre esporte e atividade física com prevenção de drogas poderá reaver a importância dessa disciplina na escola, que está no momento desvalorizada, e a imagem do professor de Educação Física escolar, que hoje se encontra desgastada. Poderá trazer modificações comportamentais do governo, dos pais, da direção das escolas públicas, dos professores em geral, do professor de Educação Física e, principalmente, de crianças e jovens estudantes.

Apesar das evidências e inerente às limitações deste estudo, este ensaio deve ser analisado considerando que se trata de uma reflexão sobre as possibilidades de atuação do professor de Educação Física.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este ensaio teve como objetivo relatar a incidência das drogas lícitas e ilícitas entre os jovens, a vulnerabilidade no período da adolescência e suas consequências, a reponsabilidade da escola em intervir, assim como seus professores, fundamentados no tema Saúde dos PCNs, E, dessa forma, apresentar as recomendações e estratégias para Programas de uma Educação Preventiva no âmbito escolar, entre eles os fatores de risco e de proteção, os objetivos dos programas, o ensino valorativo, as habilidades, a resiliência e o *coping*. Apresentamos as características da disciplina Educação Física, seus conteúdos e sua importância dentro da escola para a formação social, física, psicológica e integral do aluno. Mostramos as similaridades entres os objetivos da Educação Física com os objetivos dos programas e os fatores de proteção, e concluímos que a EF pode, através da interdisciplinaridade com as outras áreas do saber, a contextualização do tema no ensino médio, a transversalidade com outros setores, ser uma valiosa estratégia de prevenção às drogas.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Por que a adolescência é considerada um período propenso ao início de consumo de drogas lícitas e ilícitas?
2. Quais as informações sobre drogas que o professor de EF deve conhecer ao planejar um Programa de Prevenção às drogas nas escolas?
3. Cite algumas técnicas que podem ser usadas nesse programa e outras que devem ser evitadas.
4. Mencione alguns Programas de Prevenção às drogas que já estão sendo utilizados e com relativo sucesso.

5. Cite alguns fatores de risco e de proteção e explique por que é importante conhecê-los.
6. Justifique o tema “Saúde” e “Drogas” no contexto do ensino fundamental e médio no currículo da disciplina Educação Física.
7. Relacione os valores físicos, morais, sociais psicológicos e éticos desenvolvidos na disciplina EF.
8. Quais os principais objetivos dos programas, abordagens, teorias, modelos dos programas de prevenção às drogas?
9. Explique como a EF pode ser utilizada como estratégia de prevenção às drogas nas escolas.
10. Como o professor de EF pode trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizar o tema “Drogas” no ensino médio?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

AQUINO, J. G. **Drogas nas escolas: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Semana Saúde na Escola: Guia de Sugestões de Atividades**. Brasília: Ministério da saúde, Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **O uso de substâncias psicoativas no Brasil: módulo 1**. 7. ed. – Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/ Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Ministério da Educação**. 6. ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M.; CAMPOS, H. (Org.). **Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. 2014. Disponível em: <<http://interface.org.br/wpcontent/uploads/2016/03/2016-v.20-n-57.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

PORTAL DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: **Sujeitos, Contextos e Drogas**. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/modulo>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

REFERÊNCIAS

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000009>.

ARALDI, J. C.; NJAINE, K.; OLIVEIRA, M. C.; GHIZONI, A. C. Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 16, n. 40, p. 135-148, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0112.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

ARATANGY, L. R. Drogas: Uma Questão de Liberdade. In: ARATANGY, L. R. **Conversas e desconversas sobre drogas**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

BACKES, D. S.; ZANATTA, F. B.; COSTENARO, R. S.; RANGEL, R. F.; VIDAL, J.; KRUEL, C. S.; MATOS, K. M. Indicadores de risco associados ao consumo de drogas ilícitas em escolares de uma comunidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 899-906, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n3/1413-8123-csc-19-03-00899.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

BALBINOT, A. D.; ARAUJO, R. B.; ALVES, G. S. L. Níveis de atividade física e uso de substâncias psicoativas em adolescentes escolares da região metropolitana de Porto Alegre. **Revista HCPA**, v. 33, p. 205-211, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/39628/27706>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

BARBOZA, E. S. S.; ALEXANDRE, I. J. Programa educacional de resistência às drogas e à violência na escola: percepções dos profes-

sores e instrutor do programa. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 80-89, 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1160/840>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

BOTVIN, G. J. **Botvin Life Skills Training: High School Program. Promoting Health and Personal Development.** Princeton Health Press, 2009. Disponível em: <https://www.lifeskillstraining.com/developer.php>. Acesso em: 22 de abril de 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Médio.** Brasília, 1999.

BRASIL. **O uso de substâncias psicoativas no Brasil: módulo 1.** 7. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2014. 140 p. Disponível em: <http://www.supera.senad.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/SUP7_Mod1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

BRASIL. **Prevenção ao uso indevido de drogas: Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias.** 4. ed. – Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas – SENAD, 2013. Disponível em: < http://www.conseg.pr.gov.br/arquivos/File/Livro_completo_SENAD5.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

BRASIL. **Prevenção ao uso indevido de drogas: Curso de Capacitação para Conselheiros Municipais.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, 2008. 288 p. Disponível em: <[http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes /Livro_senasp.pdf](http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Livro_senasp.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2014.

BROOKS-RUSSELL, A.; CONWAY, K. P.; LIU, D.; XIE, Y.; VULLO, G. C.; LI, K.; IANNOTTI, R. J.; COMPTON, W.; IMONS-MORTON, B. Dynamic Patterns of Adolescent Substance Use: Results From a Nationally Representative Sample of High School Students. **Journal of Studies on Alcohol and Drugs**, v. 76, n. 6, p. 962-970, 2015. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26562606>>. Acesso em: 16 de março de 2016.

CARDOSO, L. R. D.; MALBERGIER, A. Problemas escolares e o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 27-34, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.versila.com/2331895>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

CARDOSO, L. S.; TOMAS, C. L.; SIQUEIRA, M. M. Prevenção do uso de substâncias psicoativas entre escolares: uma experiência com atividades lúdicas. **Revista Adolescência e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 52-56, 2014. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=436>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

CARLINI, E. L. A.; CARLINI-COTRIM, B.; SILVA FILHO, A. R. **Sugestões para programas de prevenção ao abuso de drogas no Brasil**. São Paulo: EPM/CEBRID, 1990.

CARMO, N.; GRINGER, C.; NETO, J. B. S.; FRANÇA, J. C.; VICTORINO, R.; PEREIRA, C. C. D. A. A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. **Revista Educare CEUNSP**, v. 1, n. 1, p. 21-29, 2013. Disponível em: <http://www.ceunsp.edu.br/revistas/educare/artigos/vol1no1/Artigo_2_A_IMPORTANCIA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR SOBRE_ASPECTOS_DE_SAUDE.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras**. Brasília – SENAD, 2010. Disponível em: <http://www.antidrogas.com.br/downloads/vi_levantamento.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2011.

CONTI, L. C. F.; PALMA, Â. P. T. V. Universidade Estadual de Londrina. Educação Física na escola e a afetividade: a construção do Autorrespeito. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 237-250, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644414526>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

CORTÊS NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/viewFile/3561/4489>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

COSTA, I. R. A. **Educação para a Prevenção e Enfrentamento da Vida, Prevenção através do currículo (Livro I)**. Material utilizado no seminário para prevenção ao uso indevido de drogas do projeto. “Amar a vida- Prevenir é sempre melhor”. Fortaleza 21 a 25 de maio, 2001.

COSTA, M. C. O.; MATOS, A. M.; CARVALHO, A. R. C.; REIS, M. T.; CRUZ, N. L. A.; LOPES, T. C. Uso frequente e precoce de bebidas alcoólicas na adolescência: análise de fatores associados. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 25-32, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detail_artigo.asp?id=422>. Acesso em: 19 de maio de 2016.

DEVENS, M. C.; ROMERA, L. A. A educação física e a prevenção ao consumo abusivo de drogas no espaço escolar. **XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física**, Vitória, Espírito Santo, 18 a 21 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/12conesef/se2012/paper/viewfile/4068/1993>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

ELICKER, E.; PALAZZO, L. S.; AERTS, D. R. G. C.; ALVES, G. G.; CÂMARA, S. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 399-410, 2015. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000300006>.

FERGUS, S.; ZIMMERMAN, M. A. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. **Annual Review of Public Health**, v. 26, p. 399-419, 2005. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15760295>>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

FERNÁNDEZ-GONZÁLES, C. La educación para la salud en las escuelas españolas. In: PRECIOSO, J.; VISEU, F.; DOURADO, L.; VILAÇA, M. T.; HENRIQUES, R.; LACERDA, T. (Orgs.). **Educação para a saúde**. Braga, PT: Departamento de Metodologia da Educação – Instituto de Educação e Psicologia, p.53-64, 1999.

FILIPINI, C. B.; PRADO, B. O.; FELIPE, A. O. B.; TERRA, F. S. Transformações físicas e psíquicas: um olhar do adolescente. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 22-29, 2013. Disponível em: <<http://www.adolescenciaesaude.com/default.asp?ed=5>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; CARLINI, E. A. **V Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras**. São Paulo, BR: Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina, 2004.

GAVIRIA CORTES, D. F.; CASTEJÓN OLIVA, F. J. O desenvolvimento de valores e atitudes por meio da aula de educação física. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 251-262, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53455>>. Acesso em: 19 de maio de 2016.

GWIN, M.; GRZYCZYNSKI, J.; O'GRADY, K. E.; SCHWARTZ, R. P. SBIRT for adolescent drug and alcohol use: current status and future directions. **Journal of Substance Abuse Treatment**, v. 44, n. 5, p. 463-472, 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhealth/PMH0055804/>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

IENZEN, J. D. H. **Estratégias de capacitação para Professores e líderes comunitários**: prevenção ao uso de Drogas no ambiente escolar. 44 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4619/.../MD_ENS-CIE_IV_2014_53.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

INSTITUTE OF MEDICINE. IOM. **Educating the student body**: Taking physical activity and physical education to school. Washington, DC: The National Academies Press, 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK201500/pdf/Bookshelf_NBK201500.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar e esporte: uma vinculação (im) prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2517>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

LEITE, L. K. L. Um estudo sobre a prevenção do uso de drogas na adolescência. **Caderno Discente Estuda**, v. 2, n. 1, p.1-24, 2015. Disponível em: <<http://humanae.esuda.com.br/index.php/Discente/article/view/210/101>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

LEITE, T. S. C. **A visão dos profissionais de educação física sobre as normas que regulam a sua prática Profissional**. 65 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, Lisboa, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10437/6920>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

LIMA, K. C. B.; MATA, R. N.; SANTOS, G. R. D.; TEIXEIRA, G. M.; AMARAL, A. K. M.; BOTTI, N. C. L. Estudos epidemio-

lógicos demonstram que o uso abusivo de álcool é considerado como um dos mais graves problemas de saúde pública no Brasil. As consequências decorrentes do seu consumo compreendem complicações físicas, psíquicas e sociais. **Revista de APS**, v. 17, n. 2, p. 229-235, 2014. Disponível em: <<https://aps.uff.br/aps/article/download/2279/807>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

LOPES, A. P.; REZENDE, M. M. Consumo de substâncias psicoativas em estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 2, p. 29-40, maio-ago. 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n2p29-40>.

MACIEL, J. P. S. A importância das aulas de educação física na escola: uma revisão bibliográfica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 19, n. 196, 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

MALTA, D. C.; PORTO, D. L.; MELO, F. C. M.; MONTEIRO, R. A.; SARDINHA, L. M. V.; LESSA, B. H. Família e proteção ao uso de tabaco, álcool e drogas em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 14, n. 1, p. 166-77, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2011000500017>.

PERES, G. M.; GRIGOLO, T. M.; SCNEIDER, D. R. Percepções sobre um programa de prevenção ao uso de drogas nas escolas para o desenvolvimento de habilidades de vida. **Saúde & Transformação Social**, v.6, n.1, p.111-123, 2016. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/download/3686/4456>>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

PORTUGAL, F. B.; SIQUEIRA, M. M. O uso de substâncias psicoativas por estudantes do ensino fundamental e médio: uma revisão sistemática de 1999 a 2009. **SMAD - Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 8, n. 3, p. 155-63, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180669762012000300008>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

RIBEIRO JUNIOR, W. A.; SOUZA, R. G.; CRUZ, E. R. B.; LEITE, A. G.; ALMEIDA, L. M. Prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar através do processo de sensibilização e conscientização. **Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/view/694>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

ROMERA, L. A. Esporte, lazer e prevenção ao uso drogas: dos discursos equivocados aos caminhos possíveis. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.4, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/400/295>>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

RUFINO, L. G. B.; FERREIRA, A. F.; CARVALHO, A. O.; RICCI, C. S.; DARIDO, S. S. Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 353-369, 2014. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2138/1096>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

SANTANA, E. S. A importância da educação física no desenvolvimento da criança. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 12, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

SILVA NETO, D. A. **Jogos cooperativos como conteúdo nas aulas de educação física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro Universitário de Brasília - UNICEUB. 2015. Disponível em:<<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/7537/1/21276290.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

SILVA, J. A. **O papel do professor de educação física na prevenção ao uso de drogas pelos alunos do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Educação Física) - Universidade de Brasília - Pólo, Buritis, MG, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9642/1/2014_JeovaAlvesDaSilva.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

SOUSA, R. K. R. O esporte enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. **XV Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa**. Pernambuco, Abril, 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí, BR: Sedigraf, pp. 27-38, 1997. Disponível em: <http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/RPCD_2014-3_1.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

WERCH, C. E. Youth Sports, Physical Activities, and Substance Use. Blog **The Role of Sport and Physical Activity in Preventing Substance Use**. 2015. Disponível em: <<http://preventionpluswellness.com/2015/12/the-role-of-sport-and-physical-activity-in-preventing-substance-use/>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AMBIENTE ESCOLAR

Jair Gomes Linard

Cyro Domingues Martins de Sanders

Carla Maria Barroso Gouveia

Antonio Ricardo Catunda de Oliveira

José Airton de Freitas Pontes Junior

INTRODUÇÃO

A saúde é um direito constitucional da população brasileira, porém representa um dos maiores desafios para este país. Trabalhando-a efetivamente, temos a oportunidade de reduzir os índices de mortalidades precoces, diminuir as incidências das doenças e agravos não transmissíveis (DANT), combater os avanços das doenças infecciosas, melhorar indicadores e taxas de escolarização e saúde e avançar na economia e na distribuição de renda em nosso país. Embora não resolva todas as questões relativas ao desenvolvimento de uma nação, a saúde, juntamente com a educação, se constitui em uma das principais oportunidades para diminuir as desigualdades sociais, a violência e as vulnerabilidades.

Há alguns anos, quando falávamos no termo “saúde”, se pensava simplesmente na ausência de doenças, porém, hoje, após anos de estudos, temos uma definição e um significado mais amplo, onde a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades (BRASIL, 2011).

A epidemiologia é uma área da saúde que visa desenvolver estudos populacionais relacionados a doenças e agravos à saúde dos indivíduos, em geral, por meio de técnicas quantitativas. Esse capítulo visa apresentar conceitos básicos de epidemiologia que possam auxiliar o professor de Educação Física escolar a diagnosticar e desenvolver intervenções relevantes no seu contexto educativo baseado em dados epidemiológicos coletados da realidade discente.

Com isso, buscamos potencializar a formação crítica dos docentes para interpretação de dados sobre a saúde da criança e do adolescente, visto os alarmantes problemas de sobrepeso e obesidade desse grupo, e que as aulas de Educação Física escolar e a escola possam ser ambientes saudáveis e potencializadores de mudanças para um estilo de vida ativo e saudável.

PANORAMA EPIDEMIOLÓGICO: CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE DOS ESCOLARES

O panorama da saúde pública no Brasil e no mundo é preocupante. Além de tentarmos conter os avanços das doenças infecciosas e os problemas de subnutrição, concorrendo com esses agravos estão às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) ou hipocinéticas, consideradas um sério problema de saúde pública no mundo. As DCNTs são as principais causas de mortalidade nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, com taxa de 63% das mortes, já no Brasil essa taxa aumenta para 74% das mortes (IBGE, 2009).

Dentre as DCNT a obesidade vem ganhando posição de destaque, pois além de ser fator de risco para outras doenças configura um grave problema de saúde pública mundial com início em idades cada vez mais precoces, atingindo crianças,

adolescentes, adultos e idosos de ambos os sexos (OMS, 1998). Embora o Brasil tenha conseguido conter os avanços reduzindo as taxas de baixo peso, em contrapartida, está em estágio avançado de transição nutricional, apresentando elevadas taxas de sobrepeso chegando a 50% (RTVELADZE et al., 2013).

Diante dessa realidade, a epidemiologia surge como importante ferramenta para investigarmos os fatores onerosos de saúde, segundo a International Epidemiological Association (IEA, 1983), o conceito de epidemiologia consiste na investigação dos fatores que determinam a frequência e a distribuição das doenças nas coletividades humanas. Em conceito mais amplo, Almeida Filho e Rouquayrol, 2006, relata ser a ciência que se debruça sobre os processos de saúde-doença na sociedade, analisando sua distribuição e fatores causais, estabelecendo medidas de prevenção, controle, erradicação e promoção da saúde, como também a produção de conhecimento sobre tais realidades para assim subsidiar na tomada de decisões, planejamento implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da saúde.

Antes de compreendermos o complexo estudo da epidemiologia e suas implicações e interpretações, se faz necessário entendermos alguns conceitos e termos que comumente são utilizados em suas investigações, como: estudo transversal, estudo longitudinal, estudo observacional, estudo de intervenção, estudos analíticos, descritivos, taxas de prevalência, taxas de incidência, variáveis, população, amostra, cenário das pesquisas, coleta de dados, instrumentos de coleta e análise de dados.

Estudo transversal: Os dados pesquisados se referem a um momento específico no tempo, a uma situação pontual, é um retrato da situação de um agravo em um determinado momento no tempo da população. **Estudo longitudinal:** Os

dados pesquisados são oriundos de investigações ao longo do tempo, ao longo de um período determinado, ou seja, em mais de um momento no tempo. **Estudo de intervenção:** Ocorre quando o pesquisador além de observar a realidade a ser pesquisada, ele exerce algum tipo de ação e intervenção sobre os participantes do estudo. **Estudo observacional:** Consiste em uma simples observação da realidade a ser pesquisada, o pesquisador não interfere nos sujeitos da pesquisa. **Estudos descritivos:** Investigam a frequência e distribuição de um agravo à saúde na população seguindo as características da própria população. **Estudos analíticos:** Investigam a associação entre fatores de risco e um agravo de saúde. **Taxas de incidência:** É o número de casos novos ou diagnosticado de determinado agravo ou doença. **Taxa de Prevalência:** É o número de casos novos somados aos casos que prevaleceram de uma determinada doença ou agravo. **Variáveis:** É o conjunto de características apresentadas por indivíduos e grupos populacionais.

Juntamente com esses conceitos a definição de população consiste um grupo que possui pelo menos uma característica em comum para um determinado objetivo de agrupamento, por exemplo: adolescente - o grupo de pessoas que tem entre 12 e 18 anos no Brasil é de 60 milhões. Temos aqui duas características que os agrupam, idade e ser brasileiro. Amostra é uma parte dessa população e que pode ser representativo dela, por exemplo: 3 mil adolescentes brasileiros participaram de um determinado estudo.

Variável(is) é(são) característica(s) que representa(m) os participantes e que podem variar de um para outro. Por exemplo: nível de atividade física, hábitos de lazer, hábitos alimentares, dentre outros. Essas variáveis é que serão analisadas com dados coletados da população ou da amostra.

As análises iniciais em epidemiologia são a frequência absoluta, que representa a contagem simples de casos ocorridos, e a relativa, que representa a proporção de ocorrência na forma de percentual. Nos dois parágrafos anteriores tivemos exemplos de frequência relativa e no parágrafo seguinte teremos exemplos de frequência absoluta.

Essas informações vistas de forma isolada são conhecidas como análises univariadas. Essas não apontam fortes argumentos tanto quanto relacioná-las, denominando-se análise bivariada e multivariada, quando utiliza-se duas ou mais variáveis para entender determinado contexto e informação. Por exemplo, verificar diferenças entre meninos e meninas, é análise bivariada. Perceber a relação entre o tempo de educação física, nível de atividade física, hábitos de lazer ativo e problemas de saúde e suas relações com gênero e escolaridade, é uma análise multivariada.

Além disso, dependendo da análise multivariada e da sua fundamentação metodológica e epistemológica, pode-se dizer que algumas variáveis preveem a ocorrência de outras. O termo preditor ou predizer significa que algo está apontando, determinando, prevendo, predizendo. Continuando no texto com dados preocupantes da saúde do adolescente, veremos a aplicação desses conceitos.

Reportando-se aos principais agravos à saúde, a (OMS) evidencia a obesidade como um dos maiores problemas de saúde pública do mundo. Estima-se que em 2025, cerca de 2,3 bilhões de adultos estejam com sobrepeso; e 700 milhões, com obesidade. O número de crianças com sobrepeso e obesidade pode chegar a 75 milhões (ABESO, 2016).

A prevalência de excesso de peso configura um grave problema de saúde pública mundial, merecendo destaque as crianças e adolescentes que estão cada vez mais expostos a este

agravo. Dados recentes evidenciam que a obesidade mais que duplicou em todo o mundo desde 1980. Somente em 2013, a incidência foi de 42 milhões de crianças menores que cinco anos de idade afetadas pelo excesso de peso ou obesidade, esta crescente está em ascensão em países de baixa e média renda, mais precisamente nos centros urbanos, onde esse crescimento foi 30% superior quando comparado à países desenvolvidos (OMS, 2002).

A prevalência de obesidade na infância e na adolescência predispõe a manutenção desse quadro na vida adulta, de acordo com Freedman et al. (2001), o sobrepeso presente em 50% da infância é fator preditor da obesidade na vida adulta.

No Brasil, embora tenhamos conseguido reduzir os índices de desnutrição infantil, a obesidade e o excesso de peso vem aumentando (OLIVEIRA et al., 2004). Isto é característica do processo de transição nutricional pelo qual passam os países em desenvolvimento (BECK et al., 2011).

Em 2009, uma em cada três crianças de cinco a nove anos estava acima do peso recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008/2009 nos mostra que a prevalência total de sobrepeso e obesidade entre adolescentes brasileiros de 10 a 19 anos alcançou os 24,5%. Entre as meninas e moças de 10 a 19 anos o crescimento do excesso de peso passou de 7,6% (1974-75) para 19,4% (2008-09). Nos meninos e rapazes o aumento foi ainda maior, passando de 3,7% para 21,7% (IBGE, 2009).

O período da adolescência, o qual tem a idade compreendida entre 10 e 19 anos (OMS), é uma fase de transição do desenvolvimento humano, envolvendo um rápido crescimento físico e mudanças comportamentais. Durante esse período, o adolescente cria sua própria identidade com base em expe-

riências anteriores e atuais. Os hábitos formados durante este período tem um impacto significativo em vários aspectos da vida futura, incluindo escolhas alimentares, adesão às atividades físicas, imagem corporal e bem-estar (OMS, 2005). Dentre os determinantes da saúde, o estilo de vida vem ganhado destaque, pois é objeto de pesquisa no Brasil e no mundo, passando a ser um dos principais determinantes da saúde de indivíduos, grupos e comunidades (NAHAS, 2013).

O conceito de estilo de vida passou a ser adotado para explicar a ocorrência de agravos à saúde, nos quais o modo de vida do sujeito tem um papel importante, sendo compreendido como uma forma de viver que conduz ao modo de ser do sujeito quanto aos seus hábitos e expressões. O estilo de vida das pessoas pode se caracterizar de diferentes formas, pois depende do grupo social e cultural em que se encontram inseridos os sujeitos (PETROSKI et al., 2011).

A união da adoção de um estilo de vida saudável e da prática regular de atividades físicas resulta em uma maior capacidade de trabalho físico e mental, desta forma, estilos de vida mais ativos diminuem os gastos com a saúde, minimizando, assim, o risco de doenças crônicas degenerativas e da mortalidade precoce (NAHAS, 2013). Nunca esteve tão evidente que o comportamento individual do ser humano é preditor de sua saúde, as maiores ameaças e o bem estar tem origem nesse comportamento. O avanço tecnológico, o desenvolvimento econômico e os hábitos em adoção foram fatores determinantes para o aumento da expectativa de vida. Em contrapartida, desigualdades sociais, insegurança, comportamentos sedentários, alimentação não saudável e o estresse configuram-se estilos de vida não saudáveis, colocando à saúde em risco (NAHAS, 2013).

Atualmente grande parte das crianças e adolescentes encontra-se exposta a esses modos de vida, dedicando-se muitas horas do dia em atividades hipocinéticas, atividades que configuram comportamentos sedentários, tais como assistir TV, utilizar computador, jogar videogame e que, geralmente, levam as pessoas ao hábito da má alimentação, onde a sociedade se alimenta poucas vezes ao dia e, em sua grande parte, ingerem alimentos hipercalóricos e pobres em nutrientes (RABECHINE; BORTOLOZO, 2005). A OMS afirma que as atividades sedentárias promovem vários problemas à saúde, dentre eles o sobrepeso e obesidade, a hipertensão e as doenças cardiovasculares (OMS, 2005).

Dentre os comportamentos nocivos à saúde, a inatividade física é um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas (LEE et al., 2012). Apenas no ano de 2008, estudo de Lee et al. (2012) concluiu que a inatividade física foi responsável pela ocorrência de 5,3 milhões de mortes no mundo. No cenário nacional, dados referentes ao mesmo ano evidenciaram que 13% das mortes foram atribuídas a inatividade física.

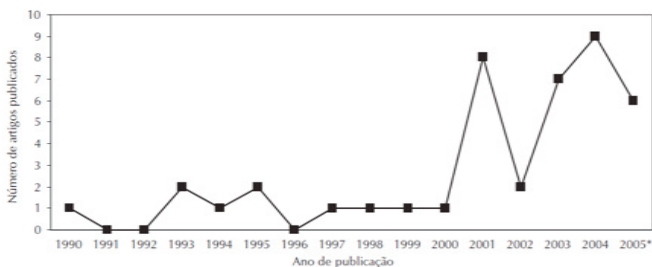
No que diz respeito a prática de atividade física ou ausência da mesma é importante conhecermos alguns conceitos que em muito dos casos são interpretados de forma errônea. Quando nos referimos a comportamento sedentário, este, é um termo utilizado para caracterizar um conjunto de atividades, realizadas na posição sentada, incluindo atividades como assistir televisão, utilizar o computador, jogar videogame, ficar à toa conversando com os amigos, falando ao telefone, dentre outras atividades similares (OWEN et al., 2010), diferentemente de inatividade física, onde nesse caso é constatado níveis de atividade física abaixo de suas recomendações ou ausência total da

mesma. Portanto, mesmo exercendo a prática de atividade física dentro dos padrões de suas recomendações, é possível o mesmo indivíduo apresentar no restante de seu dia a dia comportamentos sedentários que configuram ações onerosas a saúde.

Em se tratando de atividade física e comportamento sedentário, vale ressaltar que são variáveis importantes de serem mensuradas e não é tarefa tão simples. Métodos diretos como podômetros e acelerômetros e métodos indiretos, como questionários e recordatórios são utilizados para tais fins (HALLAL et al., 2006).

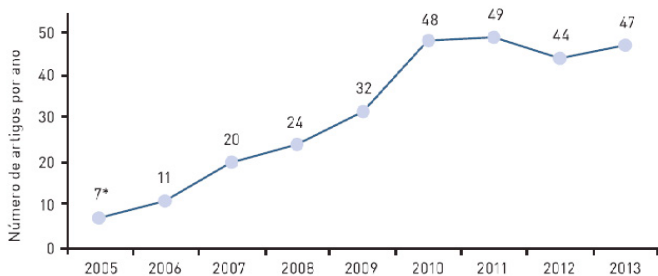
No que concerne a epidemiologia em atividade física é uma temática que cada vez mais vem sendo objeto de investigação por parte de pesquisadores, haja vista, o crescente número de publicação com a temática nos últimos anos. Revisão sistemática de Hallal et al, (2007), evidenciou que o número de artigos publicados na área de epidemiologia da atividade física no Brasil entre os anos de 1990 a junho de 2005 perfaziam 42 publicações, conforme figura 1.

Epidemiologia da atividade física no Brasil Hallal PC et al.



Em recente pesquisa intitulada: Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física e comportamento sedentário

no Brasil: atualização de uma revisão sistemática, Ramires et al, (2014), onde os estudos que compuseram reuniram artigos publicados entre os anos de 2005 a 2013, evidenciaram uma crescente no número de publicação com a temática, onde o termo comportamento sedentário foi incorporado nessa investigação. Os resultados apontam que no último ano de investigação, em 2013, o número de artigos publicados chegou a 47 publicações. Os resultados gerais encontram-se presentes na figura 2.



*No ano de 2005, foram incluídos os 6 trabalhos recuperados na revisão de Hallal et al, 2007.
FIGURA 2 - Número de artigos publicados na área de epidemiologia da atividade física no Brasil.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EPIDEMIOLOGIA NA ATIVIDADE FÍSICA

A escola tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenhar papel fundamental na formação e atuação das pessoas, juntamente com outros espaços sociais, além de cumprir papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas (BRASIL, 2009).

No entanto, a formação em Educação Física para atuação no contexto escolar pouco ou não enfatizou para lidar com grandes públicos e analisar seus problemas, além de propor

soluções de intervenção ou de tomadas de decisão. A Epidemiologia pode fornecer subsídios valiosos para compreender e atuar com esse contexto de inatividade física e das variáveis relacionadas aos problemas de saúde da população de crianças e adolescentes que praticam ou não Educação Física na escola. Ou não queremos ir para além das aulas e tornar o ambiente escolar saudável?

Apenas diagnosticar (análise transversal de pesquisa) não evidencia o antes e depois de uma ação interventiva (análise longitudinal). Apresentamos ao longo desse capítulo diversos estudos apontando os agravos a saúde, mas como a atividade física pode mobilizar os alunos ao longo do tempo?

Pesquisas tem demonstrado que os níveis de atividade física diminuem da adolescência para a vida adulta, embora se saiba que os indivíduos ativos tendem a manter-se em atividade nas outras faixas etárias (SILVA, 2000). Isto vem de acordo com Hallal et al., (2006), onde afirmam que uma exposição às praticas de atividades físicas na infância e adolescência tende a perdurar ao longo da vida. Ressaltamos que a prática de atividade física nessa faixa etária está associada a inúmeros benefícios, dentre os quais destacamos prevenção de riscos cardiovasculares e metabólicos.

Mudanças no estilo de vida, como hábitos alimentares saudáveis e prática regular de atividade física, podem melhorar de forma significativa os fatores de riscos para desenvolvimento de doenças cardiovasculares, inclusive em crianças e adolescentes (BOUZIOTAS et al., 2004), sendo ações de baixo custo quando comparadas com os ascendentes orçamentos dos tratamentos medicamentosos e dependentes de alta tecnologia (OLIVEIRA, 2011).

Apesar desta evidência, a prevalência da prática de atividade física entre os adolescentes é muito baixa. No Brasil apenas 43,1% dos adolescentes alcançam os 300 minutos recomendados de atividade física por semana, a proporção de meninos foi de 56,2% quando comparados com as meninas, que apresentaram 31,3% (HALLAL et al., 2006). Em nível mundial a situação é mais preocupante, dados de 105 países evidenciam que a prevalência de inatividade física é de 80% entre adolescentes de 13 a 15 anos, considerando a recomendação de 60min/dia de atividade física moderada ou vigorosa (HALLAL et al., 2012).

A relevância de investigarmos as prevalências de inatividade física no Ceará, via revisão sistemática com metanálise realizada no Brasil, constatou que a Região Norte e Centro-Oeste carece de estudos que analisam as prevalências de inatividade física. O estudo também evidenciou que existe uma grande variação da prevalência de inatividade física tanto em adolescentes do sexo masculino (2,0%-80%), quanto do feminino (14,0-91,0%) (REZENDE et al., 2014). Comparando as edições da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) que ocorreu nos anos de 2009 e 2012 e objetivou estimar a prevalência de inatividade dos adolescentes brasileiros do nono ano do ensino fundamental de todas as regiões do País, constatou-se que em 2009 a prevalência de inatividade física foi de 57,0% e em 2012 saltou para 71,0%; a região Nordeste apresentou o maior índice 76,0% e a região Sul o menor, 65,0%, nesta pesquisa utilizou-se o ponto de corte menos que 300min/semana para definição de inatividade física.

O processo de urbanização contribui diretamente para que essas crianças e adolescentes tenham poucas oportunidades de serem ativos, principalmente nas grandes capitais (POPKIN;

GORDON-LARSEN, 2004). Ante ao exposto, intervir nesse cenário é necessário, adotar estratégias de intervenções para mudança de estilo de vida em crianças e adolescentes escolares enfatizando a prática de atividade física é fundamental na modificação desse quadro, sobretudo quando fortalecida às ações de promoção e prevenção de saúde nas escolas por meio da educação em saúde. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2006) afirma que o fim da ação educativa é desenvolver no indivíduo/comunidade a capacidade de analisar criticamente sua realidade, decidir ações conjuntas para resolver os problemas, modificar situações e avaliá-las com espírito crítico.

Neste contexto, criar estratégias de intervenções para mudança de estilo de vida em crianças e adolescentes escolares é imprescindível, pois incentivarão a prática regular de atividades físicas dentro e fora do ambiente escolar, objetivando a mudança no atual panorama não só dos hábitos de estilo de vida, mas, também, no quadro epidemiológico. A escola é um cenário ideal para as ações de educação em saúde, tendo em vista que é um ambiente onde as informações são repassadas em larga escala, pois, obrigatoriamente, todas as crianças e jovens irão permear por tal instituição.

Nesse sentido, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/06) (BRASIL, 1997), a disciplina de Educação Física é componente curricular obrigatório em toda a educação básica, sendo a Educação Física Escolar entendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura de movimento, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício de sua saúde e qualidade de vida, devendo ir além do ensino exclusivo das modalidades esportivas e gestos técnicos (PCNs,

1998). Entre as concepções teóricas mais atuais, configura papel da disciplina de Educação Física a promoção de um estilo de vida saudável (NAHAS, 2006).

A Educação para saúde é um dos principais objetivos da EFE, haja vista o grande número de pessoas sedentárias e obesas. Contudo, a educação para um estilo de vida mais saudável é uma das propostas do professor de Educação Física na educação básica, onde, segundo Guedes e Guedes (1999), a EFE poderia prevenir o sedentarismo pelas próximas gerações de adultos, porém, Nahas (2006), cita que EFE dispõe de pouquíssimo tempo para a melhora na saúde dos escolares.

Segundo Ekelund et al. (2012), a relação entre atividade física e saúde de crianças e adolescentes tem sido amplamente descrita na literatura. Por tal motivo, os professores de EF tem papel fundamental nesse contexto, pois de acordo Meyer et al. (2013), dois aspectos importantes que contribuem para o aumento do nível de atividade física em crianças e adolescentes é a prática esportiva e a participação nas aulas de Educação Física.

São inúmeros os benefícios da prática de atividade física para a saúde das crianças e adolescentes. Em revisão sistemática, Hallal et al. (2006), evidenciam que a atividade física melhora a densidade óssea, mantém estáveis os níveis pressóricos e combate a obesidade e o sedentarismo. Portanto, as aulas de educação física na escola constituem por si só a principal ferramenta para proporcionarmos um aumento os níveis de prática de atividade física e estimular essas práticas fora do contexto escolar, ocupando posição privilegiada para o desenvolvimento dessas ações que objetivam a adoção de hábitos saudáveis e a manutenção de um estilo de vida ativo, embora não configure o principal objetivo no qual se destinam essas aulas. Nesse contexto, temos no período da educação básica um momen-

to propício para intervirmos na promoção de atividade física, objetivando assim diminuir os baixos índices populacionais de atividade física na fase adulta (AZEVEDO; ARAUJO; PEREIRA, 2006).

Ressaltamos que o professor de Educação Física é um sujeito capacitado para promover ações que incentivem a adoção de um estilo de vida saudável por meio da promoção da saúde, configurando, portanto, o único profissional da saúde que estará presente no cotidiano do aluno em toda a educação básica.

Entendemos que esse processo de promoção da saúde no âmbito escolar significa inserir no processo pedagógico questões de relevância para o cotidiano dos alunos. Isso requer uma atuação também na comunidade em que a escola está inserida, estreitando os laços entre a comunidade e a escola, pois a comunidade é parte integrante e indissociável nessa ação de incentivo às práticas de atividade física, promoção de saúde e adoção de estilos de vida mais saudáveis.

Vale ressaltar que é necessário fornecer estratégias que subsidiem os professores da comunidade escolar à uma reflexão crítica acerca da promoção da saúde no espaço escolar, ou seja, uma ação que contribua pedagogicamente não só com o ensino de suas disciplinas, mas sim com a promoção da saúde integral dos alunos, visto que, a saúde é um dos temas transversais e deve ser abordado pelos professores de todas as disciplinas.

Assim, acredita-se que intervir no contexto escolar, nas metodologias de ensino a partir da educação em saúde nas aulas de educação física resultará em maiores benefícios quanto ao conhecimento acerca dos determinantes da saúde e aos níveis de atividade física em adolescentes escolares.

CONCLUSÃO

Acredita-se que é necessário ampliar o conhecimento acadêmico a respeito do tema, evidenciando o comportamento, estilo de vida ou situação de saúde adotada pelos adolescentes escolares, além de agregar mais subsídios para uma discussão robusta que permitirá planejar e refletir a respeito de ações que favoreçam a saúde no contexto escolar, como também o planejamento e o desenvolvimento de ações e políticas públicas voltadas à promoção da saúde na educação básica.

Compreende-se ainda que o monitoramento da situação de saúde dos adolescentes escolares, por meio de instrumentos que investigam amplamente os aspectos ligados à saúde e os níveis de atividade física, é estratégia fundamental para conhecermos a realidade deste grupo a fim de subsidiar estratégias de intervenções no contexto escolar, através de ações de educação em saúde e implementação de metodologias ativas adotadas nas aulas de educação física.

O capítulo apresenta alguns conceitos de epidemiologia e sua aplicação em Educação Física, evidenciando a importância desses conhecimentos para a intervenção e tomada de decisão fundamentado em dados da realidade. A limitação do capítulo está na não ênfase da aprendizagem estatística, focando apenas na interpretação de alguns conceitos. Por isso, recomendamos fortemente o seu aprofundamento em texto e livros da área para melhor compreensão e aplicação dos conceitos.

A literatura já foi bastante explorada no que diz respeito à situação de saúde dos adolescentes. Desta forma, apenas diagnosticar não trará mudanças nesses quadros, por isso, possibilidades de intervenção devem ser adotadas. Estão mais do que evidentes os achados que abordam as consequências da

inatividade física e do sedentarismo, ocasionando um aumento cada vez mais precoce das doenças e agravos não transmissíveis junto às crianças e adolescentes. Diante do exposto, monitorar longitudinalmente e adotar estratégias efetivas de intervenção faz-se necessário, objetivando um aumento dos níveis de saúde dessa população e, conseqüentemente, reduzindo as doenças, agravos e vulnerabilidades.

REVISÃO DO CAPÍTULO

A saúde como direito e previsão constitucional.

Conceito ampliado de saúde.

A epidemiologia como área da saúde que subsidia ações de diagnósticos, promoção, prevenção, intervenção, avaliação e implementação de políticas públicas voltadas à saúde.

Epidemiologia, conceitos e definições.

Panorama da saúde pública brasileira.

A obesidade como epidemia, ganhando posição de destaque entre as doenças crônicas não transmissíveis.

A adolescência como fase complexa e importante do desenvolvimento merecendo monitoramento nos comportamentos das crianças, jovens e adultos.

O estilo de vida como forte aliado no combate as doenças e nas ações de promoção da saúde.

A inatividade física e sua crescente prevalência configurando um principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas.

O comportamento sedentário se tornou ações onerosas a saúde.

A escola como cenário propício para ações de ensino-aprendizagem, cenário ideal para as práticas de educação e saúde.

O professor de educação física escolar como sujeito modificador e criador de um ambiente saudável em suas praticas, tendo possibilidades de mudar o panorama epidemiológico dos escolares.

Monitoramento dos comportamentos das crianças, jovens e adolescentes criando possibilidades de intervenções para melhoria dos indicadores de saúde.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Conceitue saúde e cite exemplos de fatores que podem influenciá-la?
2. Alguns indicadores da epidemiologia são utilizados para medir a ocorrência de agravos à saúde cite-os com suas definições?
3. Conceitue Epidemiologia?
4. Em que consistem as ações da epidemiologia?
5. De quais formas no tempo podemos medir ou monitorar o comportamento dos adolescentes escolares? Apresente as definições?
6. Inatividade física é o mesmo que comportamento sedentário? Apresente as definições? È possível possuímos os dois comportamentos simultâneos?
7. Como a escola pode atuar para mudarmos os indicadores de saúde das crianças e adolescentes? Que ações podem contribuir para essas mudanças? A comunidade escolar pode contribuir para isso? De que forma?
8. Como o professor de educação física pode atuar em suas praticas para ir além da disseminação dos conteúdos, aumentando os níveis de atividade física e despertando uma maior conscientização desta pratica fora do contexto escolar?

9. Como podemos monitorar a situação de saúde das crianças e adolescentes? Quais variáveis podem ser investigadas? Em que momento do ano letivo podemos fazer esse monitoramento?

10. Que ações dentro do ambiente escolar você acha que deveria ser implementadas, que fogem as competências do professor de educação física? O que os gestores poderiam contribuir para essas praticas?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

ALBERTO, A. A. D.; PONTES JUNIOR, J. A. F.; MIRANDA, M. L. J. Avaliação da atividade física na promoção da saúde de adolescentes brasileiros: revisão sistemática. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 26, n. 3, p. 426-435, 2013. Doi:10.5020/18061230.2013. p. 426.

ANDRADE, E. L.; FIGUEIRA J. R, A.; MIRANDA, M. L. J. Ambiente escolar e atividade física: análise das variáveis e instrumentos utilizados em estudos na América do Norte e Europa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 1, p. 63-173, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v22n1p157-167>.

BARROS, M. V. A pesquisa e a formação de pesquisadores em atividade física e saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 3, p. 161-162, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/1852/1692>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

BUENO, D. R.; MARUCCI, M. F. N.; CODOGNO, J. S.; ROEDIGER, M. A. The costs of physical inactivity in the world: a general review. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 4, p. 1001-1010, 2016.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312015000400009>.

COSTA, F. F.; GARCIA, L. M. T.; NAHAS, M. V. A Educação Física no Brasil em transição: perspectivas para a promoção da atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 1, p. 14-21, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/537/542>>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

KOHL, H. W.; CRAIG, C. L.; LAMBERT, E. V.; INOUE, S.; AL-KANDARI, J. R.; LEETONGIN, G.; KAHLMEIER, S. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. **The lancet**, v. 380, n. 9838, p. 294-305, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8).

FARIAS JÚNIOR, J. C. Atividade física e comportamento sedentário: estamos caminhando para uma mudança de paradigma? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 04. 2011.

Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)60460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)60460-8).

IANINA TUÑÓN Y FERNANDO LAÍÑO. **Insuficiente actividad física en la infancia: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina urbana.** 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**, 2012.

LEE, I. M.; SHIROMA, E. J.; LOBELO, F.; PUSKA, P.; BLAIR, S.; KATZMARZYK, P. T. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. **The lancet**, v. 380, n. 9838, p. 219-29, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61031-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9).

RAMIRES, V.; BECKER, L.; SADOVSKY, A.; ZAGO, A.; BIELEMANN, R.; GUERRA, P. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física e comportamento sedentário no Brasil: atuali-

zação de uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 5, p. 529-530, 2014. Doi: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.12820/RBAFS.V.19N5P529](http://dx.doi.org/10.12820/RBAFS.V.19N5P529).

RAMIREZ, A.; MARTINS, R. C.; HALLAL, P. C. Observatório global de atividade física: monitoramento de uma pandemia do século 21. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 20, n. 4, p. 209-328, 2015.

REFERÊNCIAS

ABESO. OMS. **Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica**. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/atidade-saudavel/mapa-obesidade>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

ALMEIDA FILHO, N.; BARRETO, M. L. **Epidemiologia & Saúde - Fundamentos, Métodos e Aplicações**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

AZEVEDO, M. R.; ARAUJO, C. L.; PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 20, n. 1, p. 51-58, 2006.

BARUFALDI, L. A.; ABREU, G. A.; COUTINHO, E. S. F.; BLOCH, K. V. Meta-analysis of the prevalence of physical inactivity among Brazilian adolescents. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 6, p. 1019-32, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2012000600002>.

BECK, C. C.; LOPES, A. S.; PITANGA, F. J. G. Indicadores antropométricos de sobrepeso e obesidade como preditores de alterações lipídicas em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 9, n. 1, p. 46-53, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822011000100008>.

BOUZIOTAS, C.; KOUTEDAKIS, Y.; NEVILL, E.; AGELI, E.; TSIGILIS, N.; NIKOLAOU, A.; NAKOU, A. Greek adolescents, fitness, fatness, fat intake, activity, and coronary heart disease risk. **Archives of Disease in Childhood**, v. 89, n. 1, p. 414, 2004.

BRACHT, V. et al. Educação Física e Saúde Coletiva: reflexões pedagógicas. In: FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M. **As práticas corporais no campo da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de junho de 2016.

BRASIL. **População jovem no Brasil. Departamento de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>>. Acesso em: 09 março de 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022**. Brasília: Ministério da Saúde; 2011.

EKELUND, U.; LUAN J.; SHERAR, L. B.; ESLIGER, D. W.; GRIEW, P.; COOPER A. Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. **JAMA**, v. 307, n. 7, p. 704-12, 2012. Doi:10.1001/jama.2012.156.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

HALLAL P. C.; ANDERSEN, L. B.; BULL, F. C.; GUTHOLD, R.; HASKELL, W.; EKELUND, U. for the Lancet Physical Activity Series Working Group. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**, v. 358, p. 247-57, 2012. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).

HALLAL P. C.; VICTORA C. G.; AZEVEDO, M. R.; WELLS, J. C. K. Adolescent physical activity and health: a systematic review. **Sports Medicine**, v. 36, n. 12, p. 1019-1030, 2006.

HALLAL, P. C.; DUMITH, S. C.; BASTOS, J. P.; REICHERT, F. F.; SIQUEIRA, F. V.; AZEVEDO, M. R. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física no Brasil: revisão sistemática. **Revista de Saúde Pública**, v. 15, supl. 2, p. 3035-3042, 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000800008>.

HALLAL, P. C.; KNUTH A. G.; CRUZ, D. K. A.; MENDES M. I.; MALTA, D. C. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 15, supl. 2, p. 3035-3042. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000800008>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008- 2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil**. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1->>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

LEE, I. M.; SHIROMA, E. J.; LOBELO, F.; PUSKA, P.; BLAIR, S.; KATZMARZYK, P. T. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. **The lancet**, v. 380, n. 9838, p. 219-29, 2012. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61031-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9).

PETROSKI, E. L.; SILVA, A. F.; R., A. B.; PELEGRINI, A. Aptidão física relacionada a saúde em adolescentes brasileiros residentes em áreas de médio/baixo índice de desenvolvimento humano. **Revista de Salud Pública**, v.13, n.2, pp. 21. 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0124-00642011000200004>.

MEYER, U.; ROTH, R.; ZAHNER, L.; GERBER, M.; PUDER, J. J.; HEBESTREIT, H.; KRIEMLER, S. Contribution of physical education to overall physical activity. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 23, p. 600-606, 2013. Doi: 10.1111/j.1600-0838.2011.01425.x.

MOLINER-URDIALES D.; RUIZ J.; ORTEGA, F. B.; REY-LOPEZ, J. P.; VICENTE-RODRIGUEZ, G.; ESPAÑA-ROMERO, V. Association of objectively assessed physical activity with total and central body fat in Spanish adolescents; the HELENA Study. **International Journal of Obesity**, v. 33, p. 10, p. 1126-1135, 2009. Doi:10.1038/ijo.2009.139.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4 ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2006.

OLIVEIRA, H, M.; GONÇALVES, M. J. F. Educação em saúde: uma experiência transformadora. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 6, p. 761-763, 2004.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Nutrição na adolescência - problemas e desafios para o sector da saúde**. Problemas na saúde e desenvolvimento dos adolescentes. Genebra: Organização Mundial de Saúde; 2005.

OMS. Organização Mundial de Saúde. OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Prevenção de Doenças Crônicas: um investimento vital, 2005.

OWEN, N.; HEALY, G. N.; MATTHEWS, C. E.; DUNSTAN, D. W. Too much sitting: the population health science of sedentary behavior. **Exercise & Sport Sciences Reviews**, v. 38, n. 3, p. 105-13, 2010. Doi: 10.1097/JES.0b013e3181e373a2.

POPKIN, B. M.; GORDON-LARSEN, P. A transição nutricional: em todo o mundo dinâmica de obesidade e seus determinantes. **International Journal of Obesity**, v. 28, p. S2-S9, 2004.

RABECHINI, F. G.; BORTOLOZO, I. **Hábitos alimentares e outros fatores ligados à obesidade infantil: avaliação de escolares da 3ª série do Ensino Fundamental do Ciclo II em uma instituição privada de ensino da cidade de Hortolândia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Adventista de Educação Física. Hortolândia. São Paulo. 2005.

RAMIRES, V.; BECKER, L.; SADOVSKY, A.; ZAGO, A.; BIELEMANN, R.; GUERRA, P. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física e comportamento sedentário no Brasil: atualização de uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 5 p. 529-547, 2014. Doi: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.12820/RBAFS.V.19N5P529](http://dx.doi.org/10.12820/RBAFS.V.19N5P529).

REZENDE, L. F.; AZEREDO, C. M.; CANELLA, D. S.; CLARO, R. M.; CASTRO, I. R.; LEVY, R. B.; LUIZ, O. C. Sociodemographic and behavioral factors associated with physical activity in Brazilian adolescents. **BMC Public Health**, v. 14, p. 485, 2014. Doi:10.1186/1471-2458-14-485.

ROUQUAYROL, M. Z. **Epidemiologia e Saúde, Rio de Janeiro: Medsi**, 1994.

RTVELADZE, K.; MARSH, T.; WEBBER, L.; KILPI, F.; LEVY, D.; CONDE, W.; PHERSON, K.; BROWN, M. Saúde e peso econômico da obesidade no Brasil. **PLoS One**, v. 8, n. 7, 2013.

SILVA, R. C. R.; MALINA, R. M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, n. 4, p. 1091-1097, 2000.

WHO. World Health Organization. **Global status report on non-communicable diseases 2010**. Geneva; 2011.

WHO. World Health Organization. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Geneve; 1998.

WHO. World Health Organization. **World Health Statistics**. Disponível em:<<http://www.who.int/gho/ncd/en/>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

WHO. World Health Organization. **The World Health Report 2002: reducing risks, promoting health life**. Disponível em:<<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/#.UfaxKo9brPk>>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

LA MOTIVACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Sonia Olivares Moral

Kaio Breno Belizario de Oliveira

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

José Airton de Freitas Pontes Junior

INTRODUCCIÓN

Bien es sabido por todo docente que la escuela desempeña un papel extremadamente importante, junto con la familia, en la formación de un ser humano. Este hecho se acentúa aún más si cabe cuando hablamos de la Enseñanza Media, etapa vital del educando donde continúa su desarrollo y afianzamiento del sistema de valores y donde asienta conocimientos y principios básicos acerca del funcionamiento del mundo. Período concurrente donde además se encuentra finalizando la etapa de Enseñanza Básica, en vistas a una preparación para acceder a la Enseñanza Superior y/o al mercado de trabajo. Teniendo en cuenta este contexto, se impone como algo imprescindible el entender la figura del profesor de Educación Física desde una perspectiva crítica, posibilitando de esta manera una ampliación de las diferentes dimensiones que guían este gran área de conocimiento (FREIRE, 2006). Al fin y al cabo, la Educación Física es la responsable de proporcionar a nuestros escolares situaciones motoras y cognitivas contextualizadas en la realidad de la sociedad en la que se encuentran sumergidos (CHICATI, 2000).

Como desarrollaremos en las páginas que siguen a continuación, uno de los objetivos que un profesor de Educación

Física persigue con su docencia es nutrir al alumnado a lo largo de todo su recorrido escolar de conocimientos y actitudes que promocionen hábitos y rutinas de actividad física con el fin de que éstos permanezcan en el tiempo de una forma duradera y constante. Muchos son los aspectos que pueden ejercitarse a través de esta materia de una forma impactante y positiva, siempre y cuando se atienda a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Proporcionar experiencias de actividad física placenteras a fin de que tengan hábitos de actividad física tanto en el ocio como en su vida cotidiana. Educar a las personas físicamente demanda que se las ayude a descubrir los significados y resultados de ciertas prácticas. Por ende, no se basa simplemente en organizar actividades para que los alumnos *participen*, sino en guiarles en el camino para que alcancen sus plenas capacidades intelectuales y morales, y tengan experiencias de éxito a lo largo de sus vidas. Educar a adolescentes significa aprovechar sus energías y potenciales, estimular su imaginación y sentido de búsqueda, desarrollar sus horizontes y ayudarles y acompañarles en su análisis de la sociedad en la que viven. La pedagogía crítica es una vía en esa dirección. Sin embargo, desafortunadamente hasta ahora la Educación Física en la Enseñanza Básica no cumple esos objetivos y, consecuentemente, está desaprovechando una oportunidad extraordinaria de repercutir de forma positiva en las vidas de los alumnos.

La motivación es uno de los temas centrales en asuntos humanos, ya que se encuentra involucrada en cualquier esfera de la vida, así pues juega un papel trascendental y, por consiguiente, ha sido ampliamente estudiada a lo largo de todos los tiempos. Tratándose de uno de los procesos básicos directamente vinculado a la conducta y la acción, su investigación se

ha dirigido en primer lugar al papel de ésta en las vidas de los individuos, tanto si es cuestión de conducir la motivación de los demás o es cuestión de manejar la auto-motivación, con independencia de que el marco teórico adoptado sea conductista, cognitivo o dinámico (BARBERÁ; MATEOS, 2000).

Posteriormente dedicaremos unas secciones para comentar cómo se trabaja la motivación y los estudios actuales que se están llevando a cabo tanto en Brasil como en otras partes del mundo en el campo de la Educación Física, concluyendo con las perspectivas futuras de actuación en diferentes etapas y contextos a lo largo de la vida académica de los alumnos.

LA MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Principales autores y teorías sobre motivación

A lo largo de la historia, múltiples han sido los autores que nos han ofrecido amplios modelos teóricos para comprender la motivación y la conducta de ejecución. Podríamos nombrarlos todos, sin embargo, citaremos aquí aquellos que han aportado mayores contribuciones pedagógicas de cara al estudio y mayor entendimiento de este fenómeno tan dificultoso de trabajar con rotundidad pero increíblemente gratificante. A continuación describimos brevemente los aspectos más importantes de cada una de ellas.

El modelo de *Expectativa/Valor* desarrollado por Eccles y Wigfield (ECCLES; FELTOVICH, 2008; ECCLES; WIGFIELD, 2002) se enmarca dentro de la tradición de la motivación de logro y tiene como principal ventaja su solidez teórica, el respaldo empírico y las posibilidades que otorga a la intervención. Este último aspecto es fundamental, ya que nues-

tra intención última es recoger información que nos permita intervenir pedagógicamente en pos de mejorar el rendimiento de nuestros alumnos. Este modelo postula que la motivación sería la resultante de dos factores principales; la expectativa, que equivale al sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea, y es equivalente a la noción de autoeficacia (BANDURA, 1997; PAJARES, 1996). El segundo factor lo constituye el valor percibido de la tarea y corresponde a un conjunto de juicios y disposiciones que hacen que una determinada tarea sea vista como valiosa y deseable. Estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia (*Attainment value*, corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea); el interés (*Intrinsic value*, disfrute por hacer la tarea); la utilidad percibida de la tarea (*Utility value*, en qué medida una tarea se adecua en los planes futuros de la persona); el coste (*Cost*, cuánto esfuerzo demandará realizar esta actividad y su costo emocional).

Otro modelo de importante repercusión es el *Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca* (HMIEM) de Vallerand (1997) que intenta analizar cómo los pares que son significativos pueden ejercer un impacto sobre la decisión de continuar o dejar la práctica deportiva. Este modelo es continuador de la teoría de la autodeterminación (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999) y considera tres aspectos: la variedad de las motivaciones del estudiante, la posición de estas motivaciones en un continuum de autodeterminación y los determinantes y consecuencias de dichas motivaciones. Proponen cinco tipos de motivación ordenados de mayor a menor nivel de autodeterminación: *motivación intrínseca* (realizar una actividad por las satisfacciones que procura); *regulación identificada* (la actividad procura ciertas metas valoradas pero no se percibe como inte-

resante en sí misma); *regulación introyectada* (se actúa bajo una coacción o presión interna); *regulación externa* (de naturaleza instrumental, guiado por recompensas o castigos); *amotivación* (autodeterminación más débil, sentimientos de incompetencia y de falta de control).

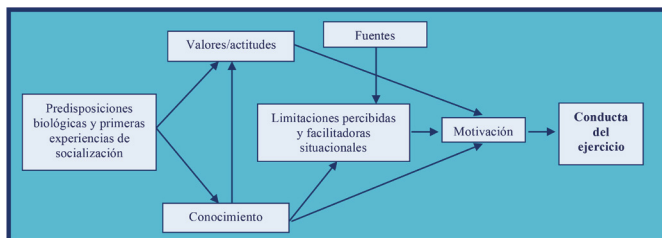
Este modelo también postula que los factores sociales influyen en el tipo de motivación que tengan los educandos, no se trataría de una influencia directa pero si estaría mediada por las percepciones de competencia, autonomía y relación social que tenga el alumno. Propone cuatro etapas causales de la persistencia o no en la actividad física:



Por tanto, la motivación conduciría a diferentes tipos de consecuencias de naturaleza cognoscitiva, emocional y conductual. Las consecuencias más positivas, como la persistencia en una actividad deportiva, serían producidas por las formas de motivación más autodeterminadas (*motivación intrínseca* y de *regulación identificada*), mientras que las consecuencias más negativas, como el abandono deportivo, serían producidas por las formas de motivación menos autodeterminadas (*regulación externa* y *amotivación*).

La *teoría de la motivación del ejercicio* (ISO-AHOLA; CLAIR, 2000) plantea tres niveles de influencia en la conducta dirigida al ejercicio: (a) las *influencias proximales*, que se centran en los precursores más inmediatos de una conducta determinada y son altamente predictivos de este comportamiento (motivación y limitaciones percibidas y facilitadores situacio-

nales), (b) las *influencias distales*, que son causas relativamente indirectas de un comportamiento dado y cuyos efectos están mediados por las influencias proximales (valores y actitudes hacia el ejercicio y conocimiento sobre el ejercicio y sobre uno mismo); y (c) las *influencias ultimas*, más amplias en alcance y que sólo provocan ciertas conductas (predisposición biológica y experiencias previas de socialización).



El conocimiento y los valores/actitudes hacia el ejercicio influyen sobre las limitaciones percibidas hasta el punto de determinar si son o no aceptadas. La distinción entre metas permanentes vs. temporales y entre motivación permanente vs. temporal es trascendental, ya que tiene implicaciones directas en el grado en que la motivación y la conducta resultante del ejercicio vaya a ser de carácter cognitivo o automático. Las metas permanentes son los objetivos perdurables a los que nos comprometemos y están activados directamente por las circunstancias o señales situacionales las cuales desarrollan conexiones automáticas entre las representaciones de las situaciones sociales y la meta. El ejercicio así se convertiría en otra rutina más, provocando una intención permanente de ejercitarse y de estar motivado de forma persistente. En cambio, las metas temporales establecen ocasionalmente la meta de “estar saludables” y aquí, el ejercicio no sería una rutina sino una acción

que requiere una acción cognitiva para su ejecución. El establecimiento o no de una meta temporal será facilitado por un ambiente social que lo apoye, donde todas aquellas limitaciones percibidas por el individuo serán los mayores debilitadores de intención al actuar hacia su meta temporal de ejercitarse en contraste con quienes tienen metas permanentes de ejercicio.

En consecuencia, implicaciones altamente significativas para los futuros docentes. Con el fin de facilitar la motivación permanente al ejercicio a nuestros alumnos será por tanto necesario fomentar metas perdurables basadas en la autonomía y libertad percibidas, lo cual conllevará a sentimientos de diversión y competencia. Esto requiere que los practicantes encuentren una forma de ejercicio que esté motivada intrínsecamente. Y, por otro lado, aun encontrando que el ejercicio esté motivado inicialmente de forma extrínseca, podemos trasladarlo hacia una actividad de ocio deseada mediante procesos de identificación, de escape o de auto-regulación.

Sarrazin y Guillet (2001) proponen un *modelo comprensivo de la motivación de participación* basado en la integración de planteamientos teóricos aplicados en los diferentes estratos del proceso.

1. *Contexto*: tiempo de juego, instalaciones, materiales... elementos contextuales intensamente influyentes en la motivación del alumno. Pero también existen importantes agentes socializadores que intervienen como el docente, ya que es la persona implicada directamente en formar el clima de aprendizaje/entrenamiento y con quien el alumno compartirá bastante tiempo. Familia e iguales también son significativos,

todos contribuirán al desarrollo de las creencias, percepciones y motivaciones de los alumnos, por lo que es necesario tenerlos en cuenta igualmente.

2. *Percepciones*: de competencia vs incompetencia, de progreso vs estancamiento, de afiliación vs conflicto, de autonomía vs coacción... por parte de los alumnos.
3. *Metas*: perseguidas cuando practican actividad física (metas de estimulación, de conocimiento, de logro, de superioridad social, de evitación, metas extrínsecas...)
4. *Satisfacción*: variable afectiva. Las metas más autodeterminadas tienen una influencia positiva en la satisfacción lo que lleva a intenciones frágiles de abandono de la práctica deportiva. A la par, el contexto puede tener una influencia más directa en el nivel de satisfacción cuando existe un conflicto de valor entre los criterios de éxitos valorados por los demás y las metas que el alumno persigue. Presiones externas, atractivo de actividades alternativas, experiencia deportiva no muy satisfactoria... son condicionantes de la persistencia.

Por tanto, de todos estos modelos podemos concluir que cuanto más autonomía, esfuerzo y progreso suministremos a nuestros alumnos, mayor autodeterminación fomentaremos y consiguientemente, mayor persistencia en la actividad física. En definitiva, el carácter más o menos autodeterminado de la motivación es básicamente el resultado de dos factores, el comportamiento del docente y la motivación situacional.

Conceptos clave para una adecuada actuación del profesor de Educación Física: Implicaciones para la enseñanza de la educación física y sus educadores/as

Como apuntamos anteriormente, la finalidad objetiva de la Educación Física no radica simplemente en enseñar habilidades motrices o estrategias deportivas, sino en educar a las personas de una manera holística. De esta forma, para que verdaderamente sea formativa, la Educación Física en la Enseñanza Básica debe cultivar todas las aptitudes de los educandos física, mental, social y políticamente y responder a las necesidades y particularidades de éstos mediante alternativas que les capaciten para vivir cómodamente y colaborar de manera positiva con la sociedad.

Los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil (1997) enfocan la disciplina de la Educación Física como una propuesta cuyos objetivos son diversificar, democratizar y humanizar las prácticas pedagógicas en un intento de ampliar nuestra visión biológica. De esta forma, las dimensiones afectivas, cognitivas y socioculturales pueden ser trabajadas con los alumnos de una manera integrada. Sin embargo, los Parámetros Curriculares Nacionales (2000) también mencionan que para que las habilidades y competencias sean promovidas y desarrolladas en las aulas de Educación Física dentro de la Enseñanza Básica, es necesario procurar las suficientes oportunidades y experiencias educativas donde los alumnos experimenten. Tales prácticas, junto con su oportuna diversidad, buscarán la promoción de la autonomía en el desempeño por parte de los estudiantes de las actividades corporales, unas competencias para el debate y la asunción y respeto de sus reglas, la adopción de hábitos positivos en la práctica de actividades físicas, la participación en actividades integradas por pequeños y/o grandes grupos, bien

a modo de convivencia, que posibiliten un crecimiento colectivo (ROCHA; DAOLIO, 2014). Por tanto, ya promulgan una tendencia hacia la postura democrática sobre diversos puntos de vista y el compromiso en el resurgimiento de múltiples variaciones de las actividades físicas.

Queda claro por tanto, que un profesor de Educación Física a lo largo de la trayectoria escolar de sus alumnos procurará la búsqueda de conocimientos y actitudes que posibiliten una adhesión a las actividades físicas regulares y constantes, bien sea dentro de la escuela o en su propia comunidad (RÉGIO; MARTINS JÚNIOR, 2007). No obstante, este objetivo debe llevarse a cabo de manera organizada, sistematizada y a través de ambientes científicos, por lo que las metodologías de enseñanza no son exclusivamente el elemento cardinal para conseguir unos resultados favorables (MATTOS; NEIRA, 2004). Efectivamente, la finalidad de un profesor de Educación Física no es una cualquier misión, no es sencilla, sin embargo, sí cuenta con la ayuda de factores motivacionales que son necesarios para la asimilación de los contenidos y la participación efectiva en las aulas (FERREIRA; SILVA; BISTAFA, 2004). Un buen docente debe preocuparse por proporcionar a los alumnos una satisfacción con las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física, acogiendo estrategias didáctico-pedagógicas y metodologías de enseñanza diversas que atraigan y atiendan a las necesidades de los alumnos, siempre abarcando los contenidos que los parámetros curriculares sugieren (ANDRADE; TASSA, 2015).

Una de las cuestiones más importantes a la que todo docente se enfrenta es qué convierte a una actividad en intrínsecamente motivante (AGUIAR NETO; IRUME; COSWIG, 2014). La cantidad ingente de respuestas obtenidas han sido

diversas y, en cierto modo, complementarias. Una parte de los investigadores se han interesado por analizar las propiedades específicas de algunos objetos, que los convierten en intrínsecamente motivantes. Así por ejemplo, estudios de Rutten, Boen y Seghers (2012) o Robinson (2015) aplicados al ámbito educativo, ya inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad, que poseen determinadas actividades, en tanto determinantes del interés motivacional. Un grado intermedio de cada una de estas propiedades despierta el interés de los sujetos y favorece la curiosidad y el afán exploratorio hacia ellas.

Sabemos que la motivación involucra tanto a factores de la personalidad como a variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando la persona realiza una tarea que es evaluada, o compete con otros o intenta lograr cierto nivel de maestría (GUTIÉRREZ, 2014). Estas circunstancias facilitan ciertas disposiciones motivacionales y/o valoraciones cognitivas que influyen en la conducta en situaciones de éxito (GRANERO-GALLEGOS et al., 2015). Se ha hipotetizado que los determinantes de la conducta de logro son intentos y/o motivos de evitación, expectativas, incentivos de éxito y del fracaso, y/o valoraciones cognitivas de éxito y fracaso (GRANERO-GALLEGOS; BAENA-EXTREMERA, 2014). Dentro de la actividad física, las conductas de logro son aquellas que se demuestran cuando los participantes lo intentan en mayor medida, se concentran más, persisten más, ponen mayor atención, realizan mejores ejecuciones, deciden practicar más... Cualquier persona que se sienta motivada por algo entenderá esa sensación de logro, bienestar, entusiasmo, etc. que proporciona hacer algo que a uno le gusta.

Sin embargo, cada vez es más frecuente encontrarnos con niños aburridos y desmotivados, alumnos apáticos, con poca

energía, que se aburren si están solos, que se refugian solitarios en las tecnologías (CUREAU et al., 2016; JANUÁRIO; COLAÇO; ROSADO; FERREIRA; GIL, 2012; MÉNDEZ-GIMÉNEZ et., 2012). Hay docentes que encuentran en la falta de motivación de sus alumnos un gran problema y no saben cuáles son las mejores estrategias para “activarlos”. Tal vez la primera pregunta que debemos hacernos como docentes es si nosotros mismos somos capaces de generar motivación en nuestra vida y en qué medida favorecemos la desmotivación en la vida de los educandos. Ellos aprenden a través del modelo que les mostramos del mundo, por lo que la primera cuestión es cuál es nuestro nivel de motivación interna y qué transmitimos (MÉNDEZ-GIMÉNEZ; FERNÁNDEZ-RÍO; CECCHINI-ESTRADA, 2013). La segunda cuestión, es entender que la motivación no es algo externo que podamos crear, es interna a las personas. Si queremos que nuestros alumnos estén motivados, debemos saber que el castigo o la recompensa puede funcionar a corto plazo pero es ineficaz a la larga (RIJO; MEDINA; HERRÁEZ, 2011; RICCETTI; CHIECHER, 2013). La tercera cuestión, es que la motivación requiere un contexto emocional favorable. Esto está relacionado con aspectos como la regulación emocional, la empatía, una comunicación eficaz, la estimulación de la curiosidad, un entorno creativo, etc. Podemos crear contextos enriquecidos que estimulen las ganas de aprender (PATNODE et al., 2016).

Como docentes de la Educación Física es necesario tener en cuenta que existen variables que regulan la motivación y que es imprescindible no perder de vista. Ejemplos de las mismas serían la autoestima, la autoeficacia, la autoconfianza, el autocontrol y pensamiento, la percepción de habilidad... entre muchas. Estas variables también han de ser trabajadas a lo largo

del desarrollo de cada una de las actividades que se planteen en el aula. Siempre es recomendable plantear tareas sencillas e ir incrementando su nivel de dificultad con el tiempo para que nuestros alumnos vayan elaborando percepciones estables de autoeficacia y autocontrol de las situaciones (RICCETTI; CHIECHER, 2013; TANI; BASSO; SILVEIRA, 2013).

¿Cuáles son las actuales vías de desarrollo de la motivación?

Hasta nuestros días y como venimos desarrollando en el capítulo, han sido muchas las intervenciones que se han efectuado en torno a este constructo. Se han mostrado muchos programas generales con estrategias globales para trabajar la Motivación. Sin embargo, hasta hoy no encontramos intervenciones más específicas que nos digan exactamente cómo debemos proceder los docentes para intervenir en motivación en nuestras clases. Todo son pistas, consejos, estrategias, pero desconocemos su aplicación directa en el aula, el cómo proceder y actuar con determinación paso por paso.

Siguiendo la trayectoria que han tomado los diferentes modelos de motivación, desde teorías más conductuales hasta las neocognitivas o constructivistas, así hemos podido toparnos en la literatura con herramientas generalistas de trabajo de la motivación. Actualmente, los modelos giran en torno al papel que cumple el alumno en su aprendizaje mucho más autónomo, cómo dotarle de compromiso y autonomía, que se responsabilice de su propio aprendizaje, etc... trasladando el foco de atención al estudiante más que al docente. También ha tomado mayor importancia el clima de aula, cómo desarrollar un ambiente de trabajo óptimo para el *fluir* de la enseñanza, la orientación de trabajo hacia pequeños grupos o equipos cooperativos, más que el trabajo individual, lo cual fomenta las relaciones

sociales y potencia las habilidades de relación con los iguales (SANTOS et., 2015; TANI; BASSO; SILVEIRA, 2013).

¿Qué relatos de experiencias han trabajado la Motivación en la Educación Física escolar?

La Educación Física se conforma una como una disciplina responsable de ofrecer vivencias y experiencias en el desarrollo de aspectos motores, cognitivos, sociales y/o la apropiada práctica de actividades físicas regulares y constantes en la escuela (CHICATI, 2000). De esta forma, la Educación Física en la escuela ofrece diferentes campos de estudio. Sin embargo, desde esta multi-perspectividad, nos centramos en aquellos estudios sobre la motivación en la práctica de la actividad física y el deporte en la escuela. A partir de esto, nos centralizamos en localizar estudios que traten la motivación dentro del ámbito de la Educación Física escolar a través de los cuales, pueda ser expuesta de forma amplia y comprensiva. Por consiguiente, los estudios sobre motivación deportiva se mostraron predominantemente acerca de esta temática (JANUÁRIO et al., 2012; SEVERINO; GONÇALVES; DARIDO, 2015).

Por lo tanto, todos los valores que se derivan del deporte se constituyen como importantes y potentes recursos de la Educación Física en la escuela de cara a un mayor desarrollo de los alumnos y a los cambios en la concepción deportiva (HIROTA; VERARDI; MARCO, 2012; COSTA, 2015), así como también se convierte en un significativo medio de socialización, respectivamente, tanto en los deportes de equipo, como en la adherencia de hábitos para un estilo de vida activo, saludable y de calidad (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014). De esta manera, se puede decir que la motivación para la práctica de-

portiva tiene puntos positivos, dada la Educación Física como mediadora para el aprendizaje de los educandos.

La eterna “duda” sobre la motivación, a menudo se encuentra en las dificultades de percepción, ya que implica factores externos (motivación extrínseca) e internos (motivación intrínseca), siendo éstos los determinantes y/o limitantes de los posibles beneficios potenciales para los practicantes/atletas de deportes, es decir, los estudios hacen sus indagaciones con el fin de obtener respuestas plausibles a estos tipos de motivación y beneficios para la comunidad escolar, deportista, entre otras (WEINBERG; GOULD, 2001, p. 72; FOLLE; TEIXEIRA, 2012).

Además, se ha señalado que la motivación tiene contribuciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el maestro proporciona a los alumnos la satisfacción con las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física para atraer y satisfacer las necesidades de los estudiantes, así como cubrir el contenido que los parámetros sugieren (ANDRADE, TASSA, 2015). De este modo, tanto la motivación extrínseca como la intrínseca serán utilizadas como medios pedagógicos, buscando desarrollar un estudiante reflexivo, democrático, cooperativo, entre otros objetivos que la escuela contempla.

¿Cómo desarrollar esta temática para niños, adolescentes, adultos y/o tercera edad en diferentes contextos de la Educación Física escolar (Educación Infantil, Educación Básica, Secundaria, Profesional o EJA)?

Teniendo en cuenta la concepción de la Educación Física escolar como disciplina propagadora de experiencias relacionadas con la cultura del cuerpo, estando el deporte insertado en ésta (BRASIL, 1996, 1997, 1998), es necesario y relevante discutir sobre la motivación en la práctica de actividades físicas y deportivas en las diferentes etapas de la enseñanza de la Edu-

cación Básica, siendo la motivación un factor determinante de su adhesión y participación en las clases de Educación Física.

El deporte en las aulas, así como la presentación de sus fundamentos didáctico-pedagógicos, también contribuye al desempeño y actuación de los docentes, manteniendo el orden y la organización durante la clase, en virtud de que los alumnos se sientan motivados intrínsecamente, y a su vez, dando una mayor atención a las actividades (GRANERO-GALLEGOS et al., 2014; GRANERO-GALLEGOS, et al., 2015).

Mantener buenos niveles de motivación a lo largo de toda la trayectoria del estudiante en la Educación Básica es un desafío para la comunidad educativa. En este sentido, existen estudios que indican que a medida que los estudiantes recorren las etapas educativas de Educación Básica, experimentan una disminución de la motivación (RIJO; MEDINA; HERRÁEZ, 2011). Por lo tanto, aquellos que demuestran estar más motivados en las clases de Educación Física son alumnos de Educación Infantil y Primaria, reduciéndose en la Enseñanza Secundaria.

En relación a los deportes en la escuela de deportes dos dimensiones importantes se destacan, por un lado, la Educación Física como componente curricular de la Educación Básica, que contempla la promoción del deporte por otro. Sin embargo, a partir de la Ley Federal nº 9.394 / 96, se clarifica aún más el deporte en el ámbito escolar desde un punto de vista homogénea, es decir, con la participación de los alumnos menos hábiles junto con los más habilidosos, siendo los eventos de competición como, por ejemplo, los Juegos Escolares de la juventud de Ceará, los Juegos Escolares del estado de São Paulo (JEESP), incluso en clubes y escuelas pequeñas deportivas, excelentes opciones para los más capacitados (TANI; BASSO; SILVEIRA, 2013).

En relación a las dimensiones anteriormente mencionadas, véase como un dilema todavía no superado en el ámbito escolar, así como fue demostrado en el trabajo Brandolin, Koslinski y Soares (2015) para investigar los factores que inciden sobre la satisfacción de los alumnos con las clases de Educación Física en Enseñanza Secundaria, evidenciando que los estudiantes que poseen destreza en alguna habilidad, tienen la posibilidad de estar siete veces más motivados que aquellos que no la poseen, es decir, las clases de Educación Física benefician más a los estudiantes que ya tienen cierta familiaridad con la práctica deportiva en ambientes extraescolares.

De esta manera, podemos comprobar que existe una multitud de comportamientos teóricos y prácticos, así como diversos medios y recursos para la enseñanza, dejando en manos del profesorado la reflexión sobre todas sus acciones y los cambios a producir, así como mostró una maestra eficaz de la Red Estatal de São Paulo en el estudio de Rocha y Daolio (2014) donde se permitía a los estudiantes elegir las actividades que querían hacer, y no las que eran impuestas por ella. Para esta profesora, éste es un método utilizado para acercarse a los estudiantes en las clases. Aún ellos incorporan la danza y otras actividades rítmicas tales como las prácticas que tienden a restringir los estudiantes en las aulas, y el fútbol-sala, voleibol y juegos de mesa como las actividades con las que los estudiantes se identifican más. De esta afirmación podemos percibir que las actividades de naturaleza competitiva son a las que más se adhieren los estudiantes.

Por lo tanto, la formación de ambientes en condiciones de despertar la autonomía, la interrelación y las vivencias de actividades que estimulen la competitividad y la resolución de problemas, contribuye en gran medida a los índices de motivación intrínseca y, por consiguiente, la participación efectiva

de los estudiantes en las clases. Por lo tanto, el simple hecho de que los alumnos a veces tengan la oportunidad de optar por este tipo de actividades, puede motivarles (RICCETTI; CHIECHER, 2013).

Es común que los maestros organicen sus contenidos de acuerdo a sus experiencias académicas y extraacadémicas, lo que puede beneficiar a la conducción de la clase, pero no satisfecerá los deseos de los alumnos mucho menos siguiendo una secuencia pedagógica que contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje (SANTOS et al., 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

¿Contribuye la Educación Física al desarrollo personal de los adolescentes? ¿Reporta este área beneficios que superen la propia motricidad de los individuos? ¿Participan los educandos en la construcción de sus aprendizajes o simplemente son receptores pasivos de las prácticas sin reflexionar sobre su naturaleza y sentido? A lo largo de este capítulo hemos contestado a éstas y otras importantes preguntas que ponen en jaque mate la enseñanza de la Educación Física de nuestros días y que, claramente, nos muestran la importancia que la motivación tiene de cara a la actuación del profesor tanto para la comunidad educativa como para la sociedad.

Con este capítulo perseguimos diferentes fines pero principalmente buscamos “sacudir” a nuestros docentes para que reconsideren sus posturas y se replanteen qué metodologías y herramientas están usando o pueden llegar a usar para generar mejores rendimientos en sus alumnos a través del fomento y potenciación de la motivación. Como exponíamos al principio, la finalidad real de la Educación Física no consiste meramente en enseñar habilidades motrices o estrategias deportivas sino

en educar a las personas holísticamente. Debe cultivar todas las potencialidades del alumno a todos los niveles y satisfacer sus necesidades con vistas a mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, por desgracia, en ocasiones los alumnos son testigos de la poca importancia que se le atribuye a la Educación Física a nivel escolar, de rutinas ciertamente absurdas a las que se les exponen, del bajo estatus profesional de los profesores,... Así, los docentes se preguntan por qué tantos alumnos son indiferentes y cínicos, e irónicamente, los alumnos por su parte, se hacen las mismas preguntas acerca de muchos de sus profesores. Los años pasan, nuevas generaciones se suceden pero las bases de la actividad física no cambian. Esto debe evolucionar. Son evidentes la multitud de beneficios tanto saludables como socio-psicológicos que una buena enseñanza de la Educación Física puede reportar en nuestros alumnos.

Con estas líneas defendemos que la profesión de la Educación Física puede y debe ser un agente para la transformación social. ¿Por qué no empezar desde las etapas más tempranas en la educación? Cuanto antes intervengamos, más beneficios obtendremos. Es más, según varios trabajos podemos afirmar, en términos generales, que la Educación Física en la escuela secundaria no consigue tener el impacto deseado. Por regla general los profesores no enseñan nuevos conceptos y las clases finalmente suelen consistir en una serie de actividades recreativas a elegir, sin potenciar ni trabajar los factores motivacionales. Si tenemos en cuenta además que la etapa de secundaria es vital para la instauración de hábitos y patrones saludables con vistas a su permanencia en el futuro, se hacen imprescindibles buenas prácticas pedagógicas.

Entre las limitaciones que existen en este capítulo la principal hace referencia a la extensión. El campo de trabajo de la

motivación y su investigación, como se ha podido comprobar, es muy extenso y nos gustaría ofrecer al lector una amplia revisión y profundización de todos sus aspectos clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, uno de nuestros objetivos ha sido establecer unos límites para así ofrecer con garantías una buena síntesis de los trabajos y tendencias más actuales existentes bajo este amplio constructo. Para una mayor profundización y deleite, tanto en las variables que intervienen en la motivación como en su trabajo dentro y fuera del aula, a continuación se sugieren una serie de citas y lecturas interesantes para dicho fin.

RECAPITULACIÓN

Mantener buenos niveles de motivación a lo largo de toda la trayectoria del estudiante en la Educación Básica es gran desafío para la comunidad educativa. La motivación académica de un alumno puede verse influida por múltiples factores, tanto de carácter interno como externo. Siendo así, el docente debe procurar ser conocedor de la repercusión que éstos tienen de cara al mantenimiento y promoción de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. De esta manera, el licenciado podría utilizar la motivación como una poderosa herramienta para apoyar sus clases con el fin de obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción de los estudiantes con los iguales y la escuela, en el flujo de contenidos, el fomento del sentido de competencia y auto-regulación, todo ello buscando promocionar el bienestar y la calidad de aprendizajes de nuestros alumnos.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Contribuye la Educación Física al desarrollo personal de los adolescentes?

¿Reporta este área beneficios que superen la propia motricidad de los individuos?

2. ¿Participan los receptores de la enseñanza en la construcción del aprendizaje o, simplemente se limitan a realizar un número de prácticas sin reflexionar sobre su naturaleza y sentido?

3. ¿Podemos ejercer influencia en la motivación de nuestros estudiantes como docentes de la Educación Física? ¿cómo?

4. ¿Qué variables hemos de tener en cuenta para trabajar la motivación en el aula de forma eficaz y eficiente?

5. ¿Cómo puedo evaluar la motivación de mis alumnos con respecto a la práctica de deporte?

6. ¿Cómo y por qué motivar al alumno a practicar deporte dentro y fuera de la escuela?

7. Tu realidad profesional ¿posee características semejantes con el síndrome de Burnout? ¿Cómo eliminarlas?

8. ¿Qué métodos y recursos tengo y/o puedo utilizar para innovar en mis prácticas pedagógicas?

9. ¿Debo satisfacer mis deseos o los de los alumnos? ¿hasta dónde debo considerar esta ambivalencia?

10. ¿Reflexiono sobre mis prácticas pedagógicas en aula teniendo en cuenta aspectos positivos y negativos, fluidez de los contenidos y participación de todos los alumnos en las actividades realizadas?

INDICACIONES DE LECTURA PARA PROFUNDIZAR EN EL TEMA

FLORES, F. A. Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. **Educación y Educadores**, v. 18, n. 3, p. 411–531, 2015. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/834/83443150003.pdf>>. Acceso el: 11 de abril de 2016.

GRANERO-GALLEGOS, A.; GÓMEZ-LÓPEZ M.; BAENA-EXTREMERA, A.; BRACHO-AMADOR, C.; PÉREZ-QUEIRO, F. J. Evaluación de las diferencias en la motivación de estudiantes de educación física en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina. **Psicología: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 222–231, 2015.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; CECCHINI-ESTRADA, J. A. Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. **Aula Abierta**, v. 41, n. 1, p. 63–72, 2013.

MIRANDA, R. M.; BARA FILHO, M. **Construindo o atleta vencedor. Uma abordagem psicofísica do esporte**. Artmed, 2009.

PALMERO, F.; FERNÁNDEZ, E.; CHÓLIZ, M.; MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F. **Psicología de la motivación y emoción**. McGraw-Hill/Interamericana. 2002.

PINK, D. **La sorprendente verdad sobre qué nos motiva**. Ediciones Gestión 2000. 2010.

ROBINSON, K. **Escuelas creativas**. Penguin Random House Grupo Editorial. 2015.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REFERENCIAS

AGUIAR NETO, J. T.; IRUME, M. C.; COSWIG, V. S. Motivação intrínseca e extrínseca relacionadas à satisfação com o conteúdo de

lutas na educação física escolar. **Revista de Educação**, v. 17, n. 23, p. 65-72, 2014. Disponible en:< <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/3083>>. Acesso el: 11 de abril de 2016.

ANDRADE, T. E.; TASSA, K. O. M. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires**, v. 20, n. 203, 2015. Disponible en:< <http://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm> >. Acesso el: 17 de marzo de 2016.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman. 1997

BARBERÁ, E.; MATEOS, P. Investigación sobre Psicología de la Motivación en las Universidades Españolas. **Revista Española de Motivación y Emoción**, n, 2, p. 1-7, 2001.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601, 2015. Disponible en:<<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.29836>>. Acesso el: 28 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEM (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2), 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEM (Área: Educação Física; Ciclos 3 e 4), 1998.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COSTA, J. M. esporte escolar no Brasil: contradições e possibilidades. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p.71-86, 2015.

CUREAUI, F. V.; SILVA, T. L. N.; BLOCH, K. V.; FUJIMORI, E.; BELFORT, D. R.; CARVALHO, K. M. B.; LEON, E. B.; VASCONCELLOS, M. T. L.; EKELUND, U.; SCHAAN, B. D. **ERICA: inatividade física no lazer em adolescentes brasileiros**, v. 50, supl 1, p. 1-11, 2016.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological bulletin**, v. 125, n. 6, p. 627, 1999. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10589297>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

ECCLES, D. W.; FELTOVICH, P. J. Implications of domain-general “psychological support skills” for transfer of skill and acquisition of expertise. **Performance Improvement Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 43-60, 2008.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

FERREIRA, A.; SILVA, E. R.; BISTAFA, M. M. **Nível de motivação nas aulas de Educação Física**. (Monografia de graduação) - Universidade federal de Rondônia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI. 2006. Disponível em: <<https://practicadelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n.1, p. 37-44, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i1.12202>.

GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A. Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de

meta y el clima motivacional en Educación Física. **Nuevas tendencias de educación física y recreación**, n. 25, p. 23-27, 2014. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732291005.pdf>>. Acceso el: 28 de abril de 2016.

GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A.; GÓMEZ-LÓPEZ, M.; ABRALDES, J. A. Estudio psicométrico y predicción de la importancia de la Educación Física a partir de las orientaciones de meta ("Perception of Success Questionnaire -POSQ"). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, 443-451, 2014.

GRANERO-GALLEGOS, A.; GÓMEZ-LÓPEZ M.; BAENA-EXTREMERA, A.; BRACHO-AMADOR, C.; PÉREZ-QUE-RO, F. J. Evaluación de las diferencias en la motivación de estudiantes de educación física en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 222-231, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528202>.

GUTIÉRREZ, M. Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. Retos. **Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 26, p. 9-14, 2014. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732292002.pdf>>. Acceso el: 27 de abril de 2016.

HIROTA, V. B.; VERARDI, C. E. L.; MARCO, A. Orientação motivacional de metas na modalidade do basquetebol. **Educação Física em Revista**, v. 6, n. 3, p. 1-9, 2012.

ISO-AHOLA, S. E.; CLAIR, B. S. Toward a theory of exercise motivation. **Quest**, v. 52, n. 2, 131-147, 2000. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2000.10491706>

JANUÁRIO, N.; COLAÇO, C.; ROSADO, A.; FERREIRA, V.; GIL, R. Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. **Motricidade**, v. 8, n. 4, p. 38-51, 2012. Doi: [doi: 10.6063/](https://doi.org/10.6063/)

motricidade.8(4).1551.

MATTOS, M. G. D. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**/Mauro Gomes de Mattos, Marcos Garcia Neira. São Paulo, editora Phorte, 2004.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; CECCHINI, J. A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; GONZÁLEZ, C. Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. **Aula Abierta**, v. 40, n. 1, p. 51-62, 2012.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; CECCHINI-ESTRADA, J. A. Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. **Aula Abierta**, v. 41, n. 1, p. 63-72, 2013.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014. Disponible en:<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>>. Acceso el: 20 de abril de 2016.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of educational research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade cultural: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PATNODE, C.; LYTLE, L.; ERICKSON, D.; SIRARD, J.; BARR-ANDERSON, D.; STORY, M. The relative influence of demographic, individual, social, and environmental factors on physical activity among boys and girls. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 7, n. 1, 2010. Disponible en:<[doi:10.1186/1479-5868-7-79](https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-79)>. Acceso el: 20 de abril de 2016.

RÉGIO, A. R.; MARTINS JUNIOR, J. Estudo sobre o estilo de

ensino desenvolvido por professores nas aulas de Educação Física, em escolas públicas e privadas de Maringá-Paraná. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 9, n. 2, p.103-107, 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.17765/1518-1243.2007v9n2p103-107>.

RICCETTI, A.; CHIECHER, A. Estudiar la motivación en contextos de actividad físico-deportiva: Aproximaciones teóricas y metodológicas. En: **10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 9 al 13 de septiembre de 2013 La Plata**. Universidad Nacional de La Plata, p.1-8, 2013. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3084/ev.3084.pdf>. Acceso el: 27 de abril de 2016.

RIJO, A. G.; MEDINA, S. G.; HERRÁEZ, I. M. H. Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria, **Ágora para la ef y el deporte**, v. 13, n. 2, p. 183-195, 2011.

ROBINSON, K. **Escuelas creativas**. Penguin Random House Grupo Editorial. 2015.

ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de são paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

RUTTEN, C.; BOEN, F.; SEGHERS, J. How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 31, p. 216-230. 2012. Disponible en: <<http://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/jtpe.31.3.216>>. Acceso el: 27 de abril de 2016.

SANTOS, W.; MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.23200>.

SARRAZIN, P.; GUILLET, E. “Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus!” Variables et processus de l’abandon sportif. In: Cury, F.; Sarrazin, P. (Orgs.). **Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches** (pp. 223-254). 2001. Presses Universitaires de France: Paris.

SEVERINO, C. D.; GONÇALVES, F. J. M.; DARIDO, S. C. A prática do basquetebol por meninas nas aulas de educação física escolar no município de Volta Redonda: a visão dos professores. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 36-47, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.3473>.

TANI, G.; BASSO, L.; SILVEIRA, S. O ensino de habilidades motoras esportivas na escola eo esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 507-518, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000300016>.

VALLERAND, R. J. **Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation**. v. 29 1997. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2).

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRIMEIROS SOCORROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Elainny Patrícia Lima Barros
Gilliane Ferreira da Silva
Riane Lara Silva Santos
Jaina Bezerra de Aguiar
Luilma Albuquerque Gurgel

INTRODUÇÃO

As informações sobre primeiros socorros deveriam ser acessíveis a todos os cidadãos, não somente àqueles que trabalham especificamente na área da saúde. O conhecimento sobre o tema reduz a vulnerabilidade a acidentes, otimizando os atendimentos às urgências do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) (VERONESE et al., 2010).

Um ambiente propício a acontecerem acidentes é a escola, pois o número de crianças é grande e é nesse ambiente que elas interagem e desenvolvem atividades motoras e esportivas (GIMENIZ-PASCHOAL et al., 2016). De acordo com Rojo (2013), acidentes na escola acontecem com muita frequência, pois as crianças são naturalmente curiosas e isso as expõe a situações de risco que nem sempre são perceptíveis pelos adultos. Além disso, nas aulas de educação física os alunos executam movimentos ou fazem atividades nas quais podem ocorrer acidentes por uso indevido de materiais e aparelhos, por uso de vestimentas inadequadas ou mesmo por contato físico (SOUZA; TIBEAU, 2008). Entretanto, apesar de competir à escola promover a saúde e prevenir doenças e acidentes entre

as crianças e os adolescentes (LIBERAL et al., 2005), os professores, por não receberem treinamento adequado, não sabem como proceder no caso de situações extremas (ROJO, 2013).

Collucci (2006), em pesquisa realizada em 23 escolas de São Paulo, constatou que 78% de crianças que foram vítimas de acidentes se machucaram com um adulto perto. Isso mostra a importância de se estar preparado para atuar em uma emergência. No entanto, a falta de conhecimento em primeiros socorros por parte de professores de educação física os faz optarem por não intervir ou somente o fazer se for caso de vida ou morte (SOUZA; TIBEAU, 2008). Essa falta de conhecimento pode implicar inúmeros problemas, como pânico ao ver o acidentado, manipulação incorreta do enfermo ou até mesmo a solicitação de socorro sem necessidade (FIORUC et al., 2008).

A falta de preparo da comunidade escolar no que concerne às condutas de primeiros socorros prejudica o aluno, podendo ocasionar-lhe consequências graves, sendo possível ainda trazer prejuízos para o professor e para a escola (SOUZA; TIBEAU, 2008).

Apesar de existir a crença de que a escola é um ambiente seguro, vem crescendo os índices de lesões nesse espaço, principalmente no que se refere às atividades físicas no ensino fundamental (FERNANDES, 2005).

Em 2010, ocorreram 3.816 mortes por causas externas (acidentes, violências) de 0 a 9 anos de idade, sendo 2.395 do sexo masculino e 1.420 do sexo feminino. No mesmo ano, morreram 2.458 na faixa etária de 10 a 14 anos e de 13.774 na faixa etária de 15 a 19 anos de idade por causas externas segundo a Unidade da Federação (DATASUS, 2010). Assim sendo, é importante ter pessoas capacitadas nas escolas sobre prevenção, avaliação e conduta em situações de emergências

(GASPARETTO et al., 2004; LIBERAL et al., 2005; MARTINS, 2006; RODRÍGUEZ et al., 2007).

Além de investir em políticas públicas que respondam ao desafio da redução de acidentes, é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para reconhecer os riscos de acidentes para que sejam capazes de propor soluções em tempo hábil a fim de evitar acidentes com sequelas e óbitos. Trata-se, assim, de educação básica (VIEIRA, 2009). Tal preocupação se deve ao fato de que os índices de acidentes e violências vêm aumentando nos últimos anos, tornando-se um grave problema de saúde pública (AMARAL; PAIXÃO, 2007; LIBERAL et al., 2005).

Diante do exposto, observa-se o quão é importante identificar o nível de conhecimento de profissionais de educação física, que atuam na escola, quanto à abordagem de primeiros socorros. A identificação desse perfil poderá servir como retroalimentação para os cursos de graduação, contribuindo com a formação de professores de educação física capazes de nortear a escola a atuar como promotora da saúde, não só prevenindo acidentes, mas também atuando de forma adequada no caso destes acontecimentos.

O fato de professores de educação física optarem por não agir de forma direta na assistência ao aluno até que seja indispensável sua atuação, assim como em situações que possam trazer riscos de morte, ocorre muitas vezes pela falta de conhecimento desses profissionais em primeiros socorros (SOUZA; TIBEAU, 2008).

Em pesquisa feita por Souza e Tibeau (2008) junto as faculdades de educação física e através de sites, constataram que 83% dessas instituições ofertam disciplinas de primeiros socorros ou então, outra disciplina, na qual envolva assuntos de socorros de urgência na grade curricular. O estudo realizado

junto às Instituições de Ensino demonstrou ainda que a maioria dos profissionais formados, tiveram conceitos de primeiros socorros em sua formação. Contudo, a pesquisa também revelou que, no ponto de vista desses profissionais, o conteúdo repassado não é o satisfatório.

Os estudos de Souza (2012) demonstraram que de acordo com os professores, o motivo de não trabalharem este tema na escola apesar de acharem importante, é a falta de conhecimento e a insuficiência da disciplina em sua formação inicial. Além disso, a falta de atualização sobre conteúdos de primeiros socorros após a formação também foi um dos fatores relatados pelos professores.

O capítulo foi realizado para conhecer a importância da formação do profissional de educação física e como este deve atuar no ambiente escolar em situações de primeiros socorros e também contribuir para a melhoria da formação e atuação desses profissionais. Pois, conhecendo a prática correta, o profissional estará mais capacitado e preparado para ensinar e trabalhar, beneficiando a sociedade e a comunidade científica, atuando com mais segurança nas situações de emergências, evitando possíveis complicações.

O tema proposto é de extrema importância para possibilitar aos professores que atuam no âmbito escolar mais conhecimento e também para o licenciado em educação física, pois visa alertá-los sobre como agir corretamente em procedimentos de primeiros socorros, proporcionando uma maior qualidade na formação e atuação desse profissional, seja na escola ou em outro ambiente.

Primeiros Socorros: panorama científico

Primeiros Socorros é uma assistência rápida fora do âmbito hospitalar a uma pessoa, vítima de mal súbito ou acidente, cujo estado físico põe em perigo a sua vida, tendo em vista a manutenção das funções vitais e a minimização de agravos à saúde até a chegada de assistência qualificada (CARDOSO, 2003).

Em virtude da necessidade de manter as funções vitais, de se reduzirem as sequelas e óbitos fora do âmbito hospitalar criou-se o atendimento pré-hospitalar e este foi evoluindo lentamente, desde o período napoleônico, tendo se firmado como “ciência” após a experiência ter sido bem sucedida da França (LOPES; FERNANDES, 1999).

O modelo americano e o francês são dois modelos que têm sido bases para a organização do atendimento pré-hospitalar móvel no mundo. O modelo pré-hospitalar americano prioriza o atendimento feito por paramédicos, enquanto o francês adota que médicos estejam presentes nas ambulâncias. Muitos países adotam características das duas matrizes de orientação (DESLANDES, 2002; LECHLEUTHNE, 1994).

Na década de 1950 foi implantado em São Paulo, o Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência (SAMDU). A proposta era que o médico fosse à residência do doente a fim de lhe prestar cuidados. Do ponto de vista histórico, considera-se esta experiência como um embrião da atenção pré-hospitalar (APH) no Brasil (MARTINS; PRADO, 2003).

De acordo com a Portaria nº 2048/Ministério da Saúde, a prestação de APH compete ao Corpo de Bombeiros e ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) (SOUZA, 2012). No Brasil, a atuação da APH é relativamente recente, no contexto nacional da gestão dos serviços de APH desta-

cam-se os Corpos de Bombeiros. Essas corporações realizam serviços de emergências em diversas situações, incluindo o resgate e salvamento de pessoas (MARTINS; PRADO, 2003).

Lopes e Fernandes (1999) revelam que a falta de legislação pertinente faz com que diversas estruturas sejam encontradas pelo Brasil, resguardando, entretanto, os princípios fundamentais de atendimento rápido, eficaz e seguro, o que colabora para reduzir os riscos de acidentes e complicações à saúde. Objetivando a unificação da estrutura e aperfeiçoamento na assistência, através de um acordo entre o Brasil e a França, o Ministério da Saúde, em 2003, optou pela inserção em âmbito nacional do SAMU, de acordo com o modelo francês (RAMOS; SANNA, 2005).

Lopes e Fernandes (1999) destacam que nos últimos dez anos vem se sentindo a necessidade de avanços e ampliação do sistema de atendimento pré-hospitalar, realidade esta percebida pelos gestores da política de Saúde Pública dos estados. O SAMU já está implantado em várias cidades ou estão em fase de implantação. Cada local possui um sistema próprio, deixando claro que não há sistemas perfeitos.

A colaboração do APH é fundamental para a redução do tempo de chegada ao hospital adequado e para o sucesso das intervenções iniciais apropriadas à continuidade da vida. A literatura publicada nos anos 80, nos Estados Unidos e em países da Comunidade Europeia, mostra que a percentagem de mortes evitáveis decresceu 50% após a implantação desses serviços (SILVA et al., 2009).

Segundo Souza e Tibeau (2008), em se falando de escola, tem-se a ideia de ambiente seguro. No entanto, escadas, corredores, pátio e, principalmente, quadra esportiva são ambientes

propícios a acidentes. Esta, então, tem um risco maior associado a sua própria construção: paredes, alambrados colocados próximos às linhas de jogo, ou em locais onde há intensa movimentação de pessoas (SOUZA, 2012).

Recentemente, foram registrados casos de acidentes nas escolas, exemplo disso foi o caso de uma menina de 5 anos que se afogou na piscina em uma escola particular de Brasília. O SAMU informou que a garota bebeu bastante água, mas foi socorrida consciente (G1, 2016). Outro caso de acidente na escola, dessa vez fatal, ocorreu em 2015 com um menino de apenas 13 anos, após ter um ataque cardíaco durante a aula de educação física, na cidade de Imperatriz (G1 2015).

Em pesquisa conduzida por Barros (2013) professores afirmaram que diante de casos de lesões e acidentes precisaram recorrer a algumas técnicas e medidas de primeiros socorros como, “Fratura no antebraço- coloquei um apoio, não mexi e chamei o atendimento especializado”, “Convulsão- deitei a aluna, coloquei a cabeça para o lado, como a boca não estava fechada, retirei a comida para ela não sufocar”, “Luxação do cotovelo- imobilizei o braço e improvisei uma tipóia”, “Ferimentos leves - fiz a higienização no local com soro e rifocina”, dentre outros.

Algumas entidades representativas reportam que a principal causa da morte pré-hospitalar é a falta de atendimento e a segunda é o socorro inadequado (VECCHIO et al., 2010). É preciso conhecer os procedimentos corretos, e agir de maneira rápida, pois as primeiras horas seguidas do acidente são essenciais para salvar vidas.

Apesar de muito importante, são poucos os estudos na área de educação física que abordem os primeiros socorros como também poucas são as pessoas interessadas em se capacitarem para tal assunto (SOUZA, 2012).

Atuação do Profissional de Educação Física em Casos de Acidentes na Escola

No ambiente escolar a maioria das lesões ocorridas parecem acontecer durante as aulas de educação física, na qual onde todos que convivem ou frequentam este ambiente estão sujeitos a acidentes, surgindo dessa maneira, a importância do socorro imediato. (MAIA et al., 2012).

Segundo Bernardes, Maciel e Del Vecchio (2007), durante as aulas as ocorrências que necessitam atendimento de emergência são: feridas e hemorragias, corpos estranhos, picadas de animais, engasgos e queimaduras, sendo as mais recorrentes – de nível dérmico e ósseo e para alunos da educação infantil – lesões na boca (dentes) e em áreas da cabeça e do pescoço.

Nos estudos de Oliveira, Leão Junior e Borges (2015), os tipos de acidentes mais comuns ocorridos nas aulas de educação física e as principais respostas relatadas pelos professores foram: 29% sangramento nasal; 16,1% fraturas; 14,5% entorses e luxações; 12,9% desmaios; 12,9% escoriações, cortes e hematomas; 6,4% picadas e mordidas; 3,2% convulsões; outros 3,2% não tiveram nenhum acidentes em suas aulas, e 1,6% foram casos de afogamento.

O reconhecimento de situações que coloquem a vida em risco, a aplicação de respiração e circulação artificiais quando necessário, minimizar o risco de outras lesões e complicações, controlar sangramentos, evitar infecções, confortar e tranquilizar a vítima e providenciar assistência médica e transporte quando for preciso, estas ações são noções básicas de primeiros socorros (FLEGEL, 2002).

Técnicas invasivas e a prescrição/uso de medicamentos são exclusivas dos médicos, mas a utilização da força da gravidade,

das compressas quentes e frias, da compressão e das imobilizações, são maneiras que demonstram que é possível se prestar um atendimento seguro e eficaz. Sendo assim, isso mostra que existem limites para o atendimento dos profissionais de educação física em primeiros socorros, porém podem aplicar técnicas menos invasivas que se mostram eficazes (CONFEEF, 2008).

Segundo Flegel (2002), antes de atender uma lesão, deve-se pedir permissão do aluno e o máximo de informações possíveis sobre como aconteceu tal lesão, além de investigar os sinais e sintomas que ajudarão determinar como prosseguir com os primeiros socorros adequados. Dessa forma, para prestar os primeiros socorros de maneira eficaz e segura, o profissional deve saber a conduta correta e apropriada para cada tipo de lesão.

No caso das fraturas, de acordo com Flegel (2002), os primeiros socorros devem ser realizados da seguinte maneira: procurar assistência médica, imobilizar o local, tratar o choque se necessário, e aplicar gelo suavemente por 15 minutos. As fraturas expostas nunca devem ser “colocadas no lugar”, deve-se colocar ataduras ou talas para imobilizar até o atendimento adequado (BRASIL, 2003).

Nas convulsões deve-se afastar qualquer objeto do atleta, não tentar segurá-lo, depois que as convulsões pararem, examinar a respiração e o pulso e fazer respiração artificial ou Reanimação Cárdico Pulmonar (RCP) se necessário; se não suspeitar de lesões na coluna vertebral ou na cabeça, colocar o atleta deitado de lado para permitir que os líquidos saiam pela boca; tratar o choque, se necessário; entrar em contato com os responsáveis se o atleta for epilético e procurar assistência médica. Nas luxações os segmentos devem ser estabilizados com aplicação de tala para evitar maiores danos. Para hemorragia seguir os seguintes passos: buscar assistência médica; cobrir a ferida

com gaze esterilizada; aplicar pressão direta sobre a ferida com a mão; monitorar os sinais vitais e fazer respiração artificial ou RCP, se necessário; tratar o choque (FLEGEL, 2012).

Em abrasões (escoriações), deve-se fazer uma assepsia pessoal, lavando as mãos com água e sabão, que é a medida profilática mais simples e que pode ser executada praticamente em qualquer ambiente. O ideal para estes casos é lavar o ferimento com bastante água limpa e sabão. Se a área atingida for grande, cobrir com gaze ou curativo improvisado, deixando sempre espaço para ventilação (BRASIL, 2003).

Em contusões (hematomas), deve-se aplicar gelo no local por 15 minutos. Em casos de lesões na cabeça, deve-se procurar assistência médica; sintomas graves como perda prolongada de memória, alteração da fala, crises e respiração irregular indicam uma lesão mais grave na cabeça. Essas lesões exigem que você procure imediatamente a equipe médica de emergência; estabilize a cabeça e o pescoço; monitore os sinais vitais e faça respiração artificial, se necessário (FLEGEL, 2012).

Flegel (2002) destaca que os primeiros socorros no esporte não significa dizer que os profissionais devam diagnosticar e tratar, porém, é exigido que eles se certifiquem de que o aluno lesionado seja examinado e liberado por um médico antes de voltar à praticar alguma atividade.

Não apenas em acidentes durante práticas esportivas, mas em qualquer situação de emergência, a avaliação da vítima, bem como seu atendimento devem ser eficazes, permitindo redução de sequelas e o aumento da sobrevivência (FERREIRA, 2001).

Em inúmeros casos a qualidade dos primeiros socorros prestados a vítima é que determina se a vítima terá uma boa ou má recuperação (DONADEL, 2016). Vários estudos apontam

que a chance de reanimar um paciente com parada cardiorrespiratória diminui de 7 a 10% por minuto, portanto, sem o devido atendimento, a vítima pode falecer em poucos minutos (CONFEEF, 2008).

Assim, é de extrema necessidade que o profissional de educação física, bem como a população em geral, busque conhecimentos sobre o tema. Pode-se considerar que os profissionais que nunca precisaram usar as técnicas de primeiros socorros foram privilegiados, pois as aulas de educação física são as que mais promovem o contato direto entre as crianças e os adolescentes na escola.

Faz-se importante ressaltar que aquele que deixa de prestar socorro estando em condições de fazê-lo, mesmo que não seja o causador do acidente, está cometendo crime de omissão de socorro de acordo com artigo 135 do Código Penal brasileiro (SOUZA, 2012). Assim, não apenas o profissional de educação física, mas todos – crianças, adolescentes e adultos – devem ter conhecimento em primeiros socorros para fazerem o que é certo e evitar o que é errado ao prestar socorro a acidentados, como rege a lei, culminado no dever de solidariedade (SOUZA, 2012).

A Formação do Professor de Educação Física Escolar em Primeiros Socorros

As atividades realizadas na educação física favorecem a ocorrência de acidentes, pois são aulas interativas realizadas em espaços abertos que além de exercícios como andar, correr, saltar, trepar e rolar desenvolvem atividades esportivas, expondo os alunos a elevados riscos de acidentes e lesões desportivas (GODOY; SILVA, 2016).

Sendo assim, o professor de educação física tem de ter formação em primeiros socorros, uma vez que os acidentes nesta área são frequentes e em condições desfavoráveis o profissional deve intervir de forma técnica e segura, minimizando os riscos de acidentes e agravos à saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que o conhecimento e utilização de medidas de primeiros socorros são objetos de formação acadêmica ao longo da educação física. É esperado que os acadêmicos sejam capazes de realizar processos básicos, bem como a higienização de feridas superficiais, o uso de compressas frias em casos de contusões e controle de sangramentos nasais. É posteriormente ter a capacidade de distinguir problemas de maior gravidade, reconhecendo formas de buscar auxílio de um atendimento especializado (DONADEL, 2016).

Segundo Brasil (2008), conhecer técnicas de primeiros socorros e a implementação de planos de emergência dentro do âmbito escolar pelos professores é de grande importância, pois permite o socorro imediato aos alunos, contribuindo, então, para a promoção da saúde e prevenção de acidentes. Aplicar as medidas corretas de primeiros socorros imediatamente após o trauma é um fator determinante na recuperação da vítima e pode significar a continuidade de sua vida ou determinar a sua morte (VIEIRA, 2003).

No meio esportivo, o Brasil e outros países têm presenciado diversas fatalidades, despertando para o cuidado que devemos ter com crianças, adultos e idosos nas mais variadas práticas esportivas. Assim, clubes e profissionais da saúde têm se preocupado mais com a prestação dos primeiros socorros (MADEIRA; CARVALHO, 2007).

Além disso, um crescente número de acidentes envolvendo crianças vem sendo noticiado nos jornais, assim como a falta de preparo de seus professores para atuarem em emergências (COELHO; SILVA, 2011). Sendo a educação física uma disciplina que propicia a convivência de todos os alunos no mesmo ambiente, a maioria das lesões parecem acontecer nesse momento, surgindo a importância do socorro imediato. Diante deste cenário, o domínio de conhecimento dos professores em relação aos primeiros socorros deve ser uma preocupação das escolas e este deve ser levado também para o dia-a-dia, pois tanto no ambiente educacional quanto em casa ou na vizinhança pode acontecer uma situação de emergência. Os acidentes podem ocorrer a qualquer momento da prática pedagógica, e muitos professores não têm ciência de como atuar em determinadas situações (MAIA et al., 2012).

Segundo Flegel (2002), profissionais que detêm pouco conhecimento sobre primeiros socorros só o fazem quando se vêem obrigados a isso em situações de emergência. Além dos alunos e colegas de trabalho, os pais geram grande expectativa em relação ao professor de educação física, pois é ele quem os pais vão procurar se seus filhos forem lesionados. Dessa forma, o professor deverá saber como responder prontamente. Na escola, o professor se torna o principal responsável pelos alunos. Nesse espaço, o professor de educação física é o mais preparado para lidar com a situação de emergência (SOUZA, 2012).

Pesquisa desenvolvida por Barros, em 2013, verificou que metade dos professores de educação física participantes consideraram o conteúdo sobre primeiros socorros visto na graduação suficiente em parte ou não suficiente para os riscos das práticas das atividades físicas escolares, no entanto 80% dos entrevistados não buscaram capacitações posteriores à gradua-

ção. Os professores não se sentiam completamente preparados para aplicar técnicas de primeiros socorros durante as aulas de educação física, apesar disso, 80% já tiveram que prestar primeiros socorros a aluno que sofreu acidente.

A pesquisa ainda mostrou que mesmo não se sentindo preparados, frente às lesões ocorridas durante o expediente de trabalho, somente um professor havia aplicado a técnica de maneira errada, mostrando que a maioria sabe agir corretamente em situações de emergência. Este achado coaduna com as situações em que os professores se sentiam preparados para a prestação dos socorros de urgência, que são principalmente contusões, lesões musculares, fratura, ou seja, situações mais comuns do dia a dia (BARROS, 2013).

Já as situações em que os professores de educação física mais se reconheceram despreparados são aquelas em que a falta do socorro pode fazer mais diferença entre a vida e a morte: hemorragias internas, parada respiratória, parada cardiorrespiratória, asfixia, picadas de animais e choque elétrico, situações estas em que afirmaram não ter segurança por falta de conhecimento prático. Sendo estas situações as quais nenhum dos entrevistados relatou ter vivenciado (BARROS, 2013).

As instituições de ensino não buscam informar seus profissionais acerca do tema, demonstrando assim poucos investimentos das autoridades locais e diretores escolares a respeito de prevenção de acidentes e preparação dos seus professores para atuarem em situações de urgência, principalmente no que tange à escola pública (BARROS, 2013).

O estudo de Barros (2013) reforça a importância do conhecimento em prevenção de acidentes e primeiros socorros por parte dos professores de educação física escolar e, princi-

palmente, a busca constante de informações acerca do tema proposto, pois prestar um socorro adequado poderá determinar a continuidade da vida do aluno.

Prevenir é essencial, no entanto é de fundamental importância que o professor esteja atento e atualizado, pois trabalha, prioritariamente, com os movimentos, através da disciplina de educação física, o que oferece prazer, diversão, mas também riscos que, muitas vezes, podem ser graves, deixando traumas, sequelas, ou mesmo podendo ocasionar mortes (BARROS, 2013).

O conteúdo das disciplinas de socorros de urgência nos cursos de graduação em educação física precisa ser adequado, sendo direcionado para futura realidade do profissional, associada à melhor distribuição da carga horária, melhor distribuição de temas e intensificação das aulas práticas, para garantir a fixação dos conhecimentos e das técnicas, conduzindo a uma maior segurança na atuação desse profissional. Essa adequação proporciona também o aumento do número de professores graduados em educação física para ministrar essas disciplinas, a partir da experiência e do conhecimento profissional adquirido por meio da prática (GODOY; SILVA, 2016).

O Ensino de Primeiros Socorros

Por ser um local com grande fluxo de movimentação de crianças, adolescentes e adultos, a escola pode proporcionar riscos de acidentes. Por isso é importante que facilitem a prestação de socorros através de informações sobre condutas a serem tomadas em um acidente, quem procurar e aonde ir (SOUZA et al., 2012). Dessa forma, é importante capacitar as pessoas da escola através de atividades educativas sobre prevenção, avalia-

ção e condutas em casos de emergências, pois às pessoas faltam informações acerca de como procederem diante de um acidente o qual envolve a prática de procedimentos de primeiros socorros (SOUZA, 2013).

O professor nem sempre estará presente no cotidiano dos alunos ou durante a realização das práticas, dessa forma esse conhecimento deve ser disseminado na escola e na população em geral, uma vez que alunos e seus familiares em situações diversas podem gerar procedimentos incorretos, caso não seja repassado os conhecimentos de urgências adequados, podendo até mesmo agravar a situação. (LACERDA; PAIANO, 2011).

O atendimento pré-hospitalar, na maioria das vezes, é realizado por pessoas leigas que estão no local do acidente ou próximo da vítima, sendo de suma importância o estímulo à população a aprender técnicas de primeiros socorros, visto que a prestação de socorro é um dever legal, sendo a recusa um crime de omissão de socorro (GOMES et al., 2011). Entende-se que é necessário que as unidades de formação desenvolvam programas de extensão que capacitem educadores das instituições de ensino, e assim a escola possa manter seu compromisso também com a manutenção da saúde de seu alunado, do corpo docente e da comunidade (FRANÇA et al., 2007).

É preciso que os profissionais que trabalham com saúde compartilhem seus conhecimentos com os profissionais da educação através de parcerias que efetivem diretrizes que norteiem uma escola promotora de saúde (VIEIRA et al., 2009).

É necessário orientação direcionadas ao público leigo que busque mudanças no comportamento e nos princípios básicos de primeiros socorros, na qual possam contribuir para a redução dos acidentes e possíveis complicações à saúde.

Bollig et al.(2009) constataram que cinco aulas de 45 minutos cada, de treinamento teórico/prático para alunos de 6 a 7 anos de idade são suficientes para gerar conhecimentos, na qual permitem avaliar a consciência, respiração, ter o acesso correto do telefone de emergência e de informações precisas ao resgate, além do posicionamento adequado da vítima. Com isso, ensinar primeiros socorros para crianças pode ser uma estratégia muito importante para diminuir os riscos e agravos ocasionados pelos acidentes.

Estudos de Nardino et al. (2012) confirmam que atividades desenvolvidas no projeto de extensão, na qual os conteúdos foram repassados por meio de aulas teórico/práticas e dramatização, permitiu a percepção de que as capacitações transmitidas ao âmbito populacional são ferramentas importantes para interceder e compreender como se deve atuar em situações emergenciais presenciadas. A troca de conhecimentos proporcionada por meio do diálogo e dramatização foi de grande importância para a aprendizagem dos indivíduos que participaram, e também dos capacitadores, amplificando o olhar além da técnica, induzindo a criatividade e ensinando novas formas de executar e abordar.

O ensino de primeiros socorros deveria ser mais disponibilizado e abordado para as pessoas leigas e população em geral. Aprender sobre primeiros socorros ajudará o indivíduo a atuar com maior eficácia e segurança em situações de urgências, evitando agravos à saúde das vítimas.

É sugerido que os conteúdos de primeiros socorros nas escolas sejam obrigatórios, para que haja uma formação adequada, na qual capacite os alunos para atuarem em uma situação de primeiros socorros, sendo necessário, portanto, que haja também uma atualização constante em primeiros socorros. (LACERDA; PAIANO; RESSUREIÇÃO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se o quão é importante à formação do profissional de educação física em primeiros socorros e como este deve atuar no ambiente escolar em situações de emergências, sendo assim, é preciso identificar tanto o nível de conhecimento de profissionais de educação física, que atuam nas escolas, quanto a abordagem desse profissional em situações de primeiros socorros.

É preciso que o professor de educação física tenha formação em primeiros socorros, uma vez que os acidentes nesta área são frequentes devido ao uso de atividades que exigem movimentos que podem levar a acidentes, na qual poderão desencadear complicações, dessa maneira profissional deverá conhecer a prática correta cabendo ao mesmo ficar atento e intervir de forma técnica e segura, minimizando os riscos de acidentes e agravos à saúde. Além disso, o profissional de educação física deverá estar sempre atualizado, atuando assim, de maneira mais segura em situações emergenciais seja nas escolas ou em outros ambientes.

Foi observado que os conhecimentos de primeiros socorros precisam ser disseminados nas escolas e na população em geral, de forma que os profissionais de educação física repassem para seus alunos as técnicas corretas, com isso, ajudará o indivíduo a atuar com mais eficácia e segurança em situações de urgências, o que evitaria complicações à saúde das vítimas.

REVISÃO DO CAPÍTULO

O ambiente escolar é bastante propício para ocorrer acidentes, principalmente nas aulas de educação física, devido a essa disciplina trabalhar muito com atividades que exigem movimentos, sendo assim, os educadores físicos se tornam figuras responsáveis pela segurança dos alunos, dessa forma, é necessário que o profissional tenha atenção em relação aos seus alunos, sendo de suma importância que se tenha conhecimento sobre os procedimentos corretos de primeiros socorros para agir com maior segurança e eficácia nas situações de primeiros socorros que poderão surgir, prevenindo dessa maneira, possíveis agravos à saúde do aluno. É necessário que os conhecimentos de primeiros socorros sejam disseminados nas escolas e para a população em geral. Com isso, percebemos o quão é importante à disciplina de primeiros socorros na formação e atuação do profissional de educação física.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. O que são primeiros socorros?
2. Qual a importância da grade curricular profissional de educação física ter a disciplina de primeiros socorros?
3. Porque é importante disseminar o conhecimento de primeiros socorros na escola e para a população em geral?
4. Quais os principais acidentes que ocorrem na escola e que necessitam de atendimento de urgência?
5. Quais as principais dificuldades na formação do profissional de educação física em primeiros socorros?
6. Como o tema primeiros socorros pode ser desenvolvido nas escolas?

7. Como o profissional de educação física deve atuar no ambiente escolar em situações de primeiros socorros?
8. Deixa de prestar socorro, estando em condições de fazê-lo, é crime? Por quê?
9. Qual a importância desse tema para o licenciado em Educação Física?
10. Quais as consequências da falta de conhecimento em primeiros socorros no âmbito escolar?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

FLEGEL, M. J. **Primeiros socorros no esporte**. 1. ed. Barueri: Manole, 2002.

LACERDA, C. S.; PAIANO, R.; RESSUREIÇÃO, K. S. Primeiros socorros como conteúdo conceitual na educação física escolar: opção ou necessidade? **Educação Física em Revista-EFR**, v. 8, n. 3, p. 38-48, 2014. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/3200>>. Acesso em: 8 de abril de 2016.

SOUZA, P. J.; TIBEAU, C. Acidentes e primeiros socorros na educação física escolar. **Revista Digital - Buenos Aires**, v. 13, n. 127, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/acidentesepri-meirossocorrosnaeducacaofisicaescolar.ht>>. Acesso em: 8 de abril de 2016.

SOUZA, B. Z. **A atuação dos professores de educação física de Araranguá/SC diante de situações de urgência e emergência dentro do ambiente escolar**. 2012. Monografia de Graduação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2012.

MAIA, M. F. M.; ANJOS, M. R. R.; MIRANDA NETO, J. T.; GOMES, M. C. S.; DEUSDARÁ, F. F. Primeiros socorros nas aulas de educação física nas escolas municipais de uma cidade no norte do estado de Minas Gerais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n. 1,

p. 195-204, 2012. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-11/Vol11n1-2012/Vol11n1-2012-pag-195a204/Vol11n1-2012-pag-195a204.pdf>>. Acesso em: 8 de abril 2016.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F.; PAIXÃO, A. C. Estratégias de prevenção de acidentes na criança e adolescente. **Revista de Pediatria**, v. 8, n. 2, p. 66-72, 2007.

BARROS, E. P. L. **O conhecimento declarativo dos professores de educação física escolar do Ceará relacionado com a aplicação de técnicas de primeiros socorros**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BERNANDES, E. L.; MACIEL, F. A.; DEL VECCHIO, F. B. Primeiros socorros na escola: nível de conhecimento do professores da cidade de Monte Mor. **Movimento & Percepção**, v. 8, n. 11, p. 289-306, 2007. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/include/getdoc.php?id=469&article=159&mode=pdf1>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

BOLLIG, G.; WAHL, H. A.; SVENDSEN, M. V. Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. **Resuscitation**, v. 80, n. 6, p. 689-692, 2009. Doi: 10.1016/j.resuscitation.2009.03.012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de primeiros socorros**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de redução da morbidade por acidentes e violências**. 2008. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria737.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

CARDOSO, T. A. O. **Manual de primeiros socorros**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

COELHO, L. C. A.; SILVA, L. R. C. **Formação docente, educação infantil e prevenção de acidentes**. In: X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 7 a 10 de novembro de 2011.

COLLUCCI, C. Acidente infantil ocorre perto de adulto. **Folha online**, São Paulo, 03 jul. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u123446.shtml>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. Socorros de urgência em atividades físicas. **Revista Educação Física**, n. 28, 2008. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

DATASUS. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. Ministério da Saúde. **Informações de saúde, estatísticas vitais, mortalidade e nascidos vivos**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2011/c09.def>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

DEL VECCHIO, F. B.; DEL VECCHIO, A. H. M.; BLANCO, B. F. V.; GONÇALVES, A. Formação em primeiros socorros: estudo de intervenção no âmbito escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 56-70, 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/983>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

DESLANDES, S. F. **Frágeis deuses**: profissionais das emergências entre os danos da violência e a recriação da vida. Rio de Janeiro: Fio-cruz, 2002.

DONADEL, W. B. **Projeto bombeiro na escola**: ensinando primeiros socorros nas aulas de educação física. Disponível em <http://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/dmdocuments/CFSd_2011_1Donadel.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

FERNANDES, A. A. **Acidentes nas aulas de educação física**: levantamento de causas em escola públicas estaduais do bairro Antônio

Bezerra em Fortaleza-CE. 57ª Reunião Anual da SBPC. 2005. Fortaleza. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/acidentes-nas-aulas-educacao-fisica-levantamento-causas-escola-publicas-estaduais-bairro-antonio-bezerra-fortaleza-ce>>. Acesso em: 16 de outubro de 2013.

FERREIRA, D. F.; QUILICI, A. P.; MARTINS, M.; FERREIRA, A. V.; TARASOUTCHI, F.; TIMERMAN, S.; RAMIRES, J. A. F. Essência do suporte básico de vida - perspectivas para o novo milênio: chame primeiro - chame rápido. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo**, v. 11, n. 2, p. 209-213, 2001.

FIORUC, B. E.; MOLINA, A. C.; JUNIOR W. V.; LIMA S. A. M. Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. **Revista Eletrônica em Enfermagem**, v. 10, n. 3, p. 695-702, 2008.

FLEGEL, M. J. **Primeiros socorros no esporte**. 1. ed. Barueri: Manole, 2002.

FLEGEL, M. J. **Primeiros Socorros no Esporte**. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.

FOLLOWING A NATURAL DISASTER. **Disasters**, v. 29, n. 1, p. 58-74, 2005.

FRANCA, I. S. X.; BAPTISTA, R. S.; BRITO, V. R. S.; SOUZA, J. A. Enfermagem e práticas esportivas: aprendendo com os dilemas éticos. **Revista Brasileira Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 724-727, 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000600020>.

G1. Menina de 5 anos se afoga em piscina de escola particular de Brasília. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/menina-de-5-anos-se-afoga-em-piscina-de-escola-particular-de-brasilia.html>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

G1. Menino de 13 anos morre durante aula de educação física em Imperatriz. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/no>>

ticia/2015/05/menino-de-13-ano-morre-durante-aula-de-educacao-fisica-em-imperatriz.html>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

GASPARETTO, M. E. R. F.; TEMPORINI, E. R.; CARVALHO, K. M. M.; KARA-JOSÉ, N. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 67, n. 1, p. 65-71, 2004.

GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NICOLETTI, T. M.; NASCIMENTO, E. N.; GONSALES, T. P. **Opiniões de professores da 2º série do ensino fundamental sobre prevenção de acidentes infantis e violências**. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/EDACI/resjped.doc>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

GODOY, A. E.; SILVA, M. A. **A formação do profissional de educação física e primeiros socorros na escola**. Disponível em:<<http://lyceumonline.usf.edu.br/salavirtual/documentos/1334.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

GOMES, L. M. X. et al. Análise do conhecimento sobre primeiros socorros de professores de escola pública. **Caderno de Ciência e Saúde**, 2011. Disponível em: <http://www.santoagostinho.edu.br/imagens/pdf/cadernos_saude_volume1PDF#page=57>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

LACERDA, C. S.; PAIANO, R. Educação física no ensino médio e primeiros socorros: o conhecimento de alunos e professores. **VII Jornada de Iniciação Científica**, 2011. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/edf/camilasousa.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

LACERDA, C. S.; PAIANO, R.; RESSUREIÇÃO, K. S. Primeiros socorros como conteúdo conceitual na educação física escolar: opção ou necessidade? **Educação Física em Revista-EFR**, v. 8, n. 3, p. 38-48, 2014. Disponível em:<<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/3200>>. Acesso em: 8 de abril de 2016.

LECHLEUTHNER, A.; EMERMAN, C.; DAUBER, A.; BOUILLON, B.; KUBINCANEK, J. A. Evolution of rescue systems: a comparison between Cologne and Cleveland. **Prehospital and Disaster Medicine**, v. 9, p. 193-197, 1994.

LIBERAL, E. F.; AIRES, R. T.; AIRES, M. T.; OSÓRIO, A. C. A. Escola Segura. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. S155-163, 2005.

LOPES, S. L. B.; FERNANDES, R. J. Uma breve revisão do atendimento médico pré-hospitalar. **Medicina**, v. 32, p. 381-387, 1999.

MADEIRA, M. S.; CARVALHO, A. M. Lesões em atividades desenvolvidas em diferentes projetos sociais: incidência, conhecimento e treinamento. **Movimentum - Revista Digital de Educação Física**, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2007. Disponível em: <https://www.unilestemg.br/movimentum/Artigos_V2N1_em_pdf/movimentum_v2_n1_madeira_marlon.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

MAIA, M. F. M.; ANJOS, M. R. R.; MIRANDA NETO, J. T.; GOMES, M. C. S.; DEUSDARÁ, F. F. Primeiros socorros nas aulas de educação física nas escolas municipais de uma cidade no norte do estado de Minas Gerais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 195-204, 2012. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-11/Vol11n1-2012/Vol11n1-2012-pag-195a204/Vol11n1-2012-pag-195a204.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

MARTINS, C. B. G. Acidentes na infância e adolescência: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 3, p. 344-348, 2006. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672006000300017>.

MARTINS, P. P. S.; PRADO, M. L. Enfermagem e serviço de atendimento pré-hospitalar: descaminhos e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 1, p. 71-75, 2003. Disponível: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672003000100015>.

NARDINO, J.; BADKE, M. R.; BISOGNO, S. B. C.; GUTH, E. J. Atividades educativas em primeiros socorros. **Revista Contexto**

& Saúde, v.12, n. 23, p. 88-92, 2012. Disponível em:<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/949>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

OLIVEIRA, R. A.; LEÃO JUNIOR, R. L.; BORGES, C. C. Situações de primeiros socorros em aulas de educação física em municípios do sudoeste de Goiás. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 20, p. 772-777, 2015.

RAMOS, V. O.; SANNA, M. C. A inserção da enfermeira no atendimento pré-hospitalar: histórico e perspectivas atuais. **Revista Brasileira Enfermagem**, v. 3, n. 58, p. 355-360, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672005000300020>.

RODRÍGUEZ, C. A.; KOLLING, M. G.; MESQUIDA, P. Educação e saúde: um binômio que merece ser resgatado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p. 60-66, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000100009>.

ROJO, C. F. **Treinamento em primeiros socorros nas escolas**. Disponível em:<<http://tilz.tearfund.org/ptpt/resources/publications/footsteps7180/footsteps75/firstaidtraininginschools>>. Acesso em: 01 de outubro de 2013.

SARDINHA, L. R. Análise do nível de capacitação dos profissionais de educação física atuantes no ensino médio da rede pública estadual da cidade de Ipatinga para execução dos primeiros socorros. **Revista Digital Movimento “Educação Física em Foco”**, v. 1, 2006. Disponível em:<https://www.unilestemg.br/movimentum/index_arquivos/movimentum_sardinha_leticia.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

SILVA, J. G.; VIEIRA, L. J. E. S.; PORDEUS, A. M. J.; SOUZA, E. R.; GONÇALVES, M. L. C. Atendimento pré-hospitalar móvel em Fortaleza, Ceará: a visão dos profissionais envolvidos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 4, n. 12, p. 591-603, 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2009000400009>.

SOUZA, B. Z. **A atuação dos professores de educação física de Aranguá/SC diante de situações de urgência e emergência dentro do**

ambiente escolar. 2012. Monografia de Graduação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2012.

SOUZA, C. R. **Primeiros socorros no ensino fundamental.** Monografia de Graduação. Faculdade UnB Planaltina. Brasília, DF. 2013.

SOUZA, P.J.; TIBEAU, C. Acidentes e primeiros socorros na educação física escolar. **Efdeportes. Revista Digital - Buenos Aires**, v. 13, n. 127, 2008. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd127/acidentesepimeirosocorrosnaeducacaofisicaescolar.htm>>. Acesso em: 8 de abril de 2016.

VERONESE, A. M.; OLIVEIRA, D. L. L. C.; ROSA, I. M.; NAST, K. Oficinas de primeiros socorros: relato de experiência. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 31, n. 1, p. 179-82, 2010.

VIEIRA, L. J. E. S.; CARNEIRO, R. C. M. M.; FROTA, M. A.; GOMES, A. L. A.; XIMENES, L. B. Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 5, p. 1687-1697, 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000500010>.

VIEIRA, T. O.; VIEIRA, L. O.; ZIMMERMANN, A. D. Mortalidade e anos potenciais de vida perdidos por acidentes de trânsito. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 169-184, 2003.

TREINAMENTO FUNCIONAL RESISTIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO ENTENDIMENTO FISIOLÓGICO ÀS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

Cyro Domingues Martins de Sanders

Clarisse dos Santos Silva

Jair Gomes Linard

Francisca Nimara Inácio da Cruz

José Airton de Freitas Pontes Junior

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o estilo de vida das pessoas tende a ser menos ativo e mais sedentário que a tempos antigos, quando as pessoas realizavam atividades físicas (AF) como subsistência, em busca da sua própria sobrevivência, e, também, pela falta da modernização em vários contextos da época, como os meios de locomoção escassos, obrigando o indivíduo a se movimentar.

Por conta de muitas mudanças de comportamento, como o estilo de vida sedentário aliado geralmente a uma má alimentação, estresse diário e falta de lazer ativo, cresce o número de pessoas com o peso acima do ideal, o que provoca muitos prejuízos à saúde, levando à obesidade e gerando fatores de risco para o desenvolvimento e aumento da prevalência de diversas doenças crônicas degenerativas (BOANI, 2012).

Ao analisar a rápida e crescente mudança de hábitos de vida impostos pela sociedade, percebe-se que esta limita sob o olhar da atividade física e do lazer em espaços públicos, a liberdade de

movimentos pela carência de espaços seguros e estímulos aos jogos livres, infantis ou não, tornando o adolescente e os adultos mais sedentários, mais isolados e acomodados que o normal. Segundo Sinkkonen, Puhakka e Meriläinen (2014) existem evidências de que os adolescentes quando isolados, tendem a se comportar de forma a obter resultados negativos à sua saúde, como a tendência ao sedentarismo e/ou à redução do nível de atividade física habitual, podendo, assim, empobrecer seu acervo psicomotor e, dessa forma, tornar-se um analfabeto motor.

A mudança nos hábitos de vida, ocasionada dentre outras coisas, pela insegurança em que vivemos nos dias atuais e pelos avanços tecnológicos, os quais tornaram a vida de grande parte da população mundial mais cômoda e inerte, têm acarretado uma série de problemas de saúde em razão da ausência ou diminuição da regularidade de AF e, conseqüentemente, do nível de aptidão física, pois de acordo com Lamboglia et al. (2014), quanto maior o nível de aptidão física, maior será a saúde do indivíduo.

Segundo Steptoe et al. (2013), há alguns anos atrás, o isolamento em nossas casas era, em sua maioria, praticado por pessoas idosas e, muitas vezes, doentes, porém, com a insegurança de nosso cotidiano, o isolamento está sendo uma prática quase natural da sociedade. Unindo a insegurança e o crescente nível de inatividade física da sociedade, as pessoas estão procurando cada vez mais lugares para a prática de AF, os quais sejam seguros e tenham o mínimo de infraestrutura adequada para a prática.

Nesse contexto, as academias de ginástica com seus tipos de treinamentos, surgem como um local seguro e adequado em sua estrutura física para a prática de exercícios e um ambiente de socialização entre os praticantes. Nas academias, dentre vários outros tipos de treino, aparece o Treinamento Funcional Resistido (TFR), o qual será tema do presente capítulo, que

busca elucidar aos leitores um pouco da história e do conceito do Treinamento Funcional Resistido, dos elementos básicos da neurofisiologia que o envolve, dos seus benefícios, métodos e aplicabilidade prática no contexto da Educação Física Escolar.

BREVE HISTÓRIA DO TREINAMENTO FUNCIONAL RESISTIDO NO BRASIL

A história do Treinamento Funcional Resistido está direta ou indiretamente ligada com a história do treino resistido em si, mais conhecido como musculação. Algumas pessoas acreditam que o TFR é uma novidade, porém, em uma breve busca nos sites de pesquisas acadêmicas como, Google Acadêmico e Bireme, verifica-se que os primeiros artigos relacionados ao treinamento funcional são da década de 1940. As produções mais antigas sobre este tema estão ligadas à fisioterapia e, mais precisamente, à área da reabilitação física, o qual usava o treino repetido e específico, visando acelerar o processo de reabilitação de seus pacientes, simulando atividades que estes realizavam em casa ou no trabalho durante a terapia, objetivando, dessa forma, um rápido retorno às suas atividades laborais após uma cirurgia ou uma lesão (RODRIGUES, 2011).

A relação desse tipo de treinamento com o mundo desportivo e da musculação já é mais recente e advém dos anos de 1980 em outros países, já no Brasil, o TFR tem datas mais recentes e um dos seus pioneiros foi o professor Luciano D'Elia, o qual começou o trabalho no estado de São Paulo nos anos 1990 e focava nas especificidades das artes marciais. Luciano D'Elia é paulista e morava nos Estados Unidos quando teve conhecimento pela primeira vez do termo "functional training". Na época, ele já ministrava aulas na única academia paulistana, a qual foi fundada pelo pai, Ricardo D'Elia (VERGUEIRO, 2013).

Fundamentado no êxito do treino funcional com ênfase na reabilitação, esse conceito passou a ser utilizado também como treinamento físico, objetivando a melhora do condicionamento físico e do desempenho atlético, minimizando também, algumas lesões musculares devido ao fortalecimento de grupos musculares específicos (RODRIGUES, 2011).

Contudo, no ano de 2004, é lançado no mercado o primeiro livro sobre o Treinamento Funcional Resistido, chamado *Treinamento Funcional Resistido* (CAMPOS; CORAUCCI, 2004). Esse livro marca uma nova etapa no Brasil em relação ao TFR, pois a produção foi escrita pelos autores brasileiros, Maurício de Arruda Campos e Bruno Coraucci Neto, os primeiros a enfocar o TFR como exercício físico voltado às Atividades da Vida Diária (AVD), ao condicionamento físico e à reabilitação.

O QUE É O TREINAMENTO FUNCIONAL RESISTIDO?

O termo treino, quando procurado no dicionário xxx, significa “1 Relativo às funções vitais. 2 Em cuja execução ou fabricação se procura atender, antes de tudo, à função, ao fim prático”. Já o termo “treino resistido” advém de exercícios com carga, com resistência. Porém, quando afirma-se que o treino possui carga, pode-se questionar: mas que tipo de carga? A carga exercida no TFR pode ser a tensão de um elástico, de um peso leve ou mesmo do corpo do próprio aluno adicionado à gravidade ou a qualquer objeto que gere alguma resistência ao movimento a ser exercido.

O TFR, objetiva a melhora das capacidades funcionais, dessa forma, tende a condicionar e melhorar a habilidade de realizar as atividades da vida diária com eficácia, autonomia e independência (CAMPOS; CORAUCCI NETO, 2004).

O TFR é entendido como um exercício ao qual possibilite o indivíduo estimular seu corpo ao ponto que ele melhore, gradativamente, todas as suas valências físicas e outras características do movimento (velocidade, concatenação de movimento, diferenciação, equilíbrio, orientação, ritmo, adaptação a variações e agilidade), beneficiando, dessa forma, o sistema músculo esquelético (WEINECK, 1999).

Segundo Gelatti (2009), o Treinamento Funcional é aquele que estimula o corpo a realizar movimentos de forma mais inteligente, eficiente e integrada, gastando menos energia para desempenhar o mesmo movimento e tendo melhoras nas funções cerebrais, responsáveis pelo que o corpo humano cria, fazendo com que os músculos trabalhem de forma conjunto, sinérgica. Para o mesmo autor, o TFR tem como objetivo simular movimentos das AVD ou de alguma modalidade esportiva através de exercícios que facilitem o encaixe muscular.

De acordo com Calomeni e Almeida (2008), o TFR consiste em reproduzir de forma mais fidedigna possível os gestos motores de determinados esportes e dos movimentos reproduzidos na vida diária.

ELEMENTOS BÁSICOS DA NEUROFISIOLOGIA PARA O TREINAMENTO FUNCIONAL

Segundo Campos e Coraucci (2008), o treinamento funcional baseia-se na melhoria dos aspectos neurológicos que afetam a capacidade funcional do corpo humano, estimulando a adaptação do sistema nervoso por meio da execução de exercícios que desafiam os seus diversos componentes, resultando em uma melhora das principais qualidades físicas utilizadas tanto nas atividades da vida diária (AVD) como nos gestos

esportivos. Dessa forma, serão apresentadas informações gerais sobre os processos fisiológicos envolvidos diretamente no TFR, objetivando esclarecer o professor dos fatores intrínsecos afetados.

Para que possamos realizar o TFR, precisamos diretamente do Sistema Nervoso (SN), pois é ele que comanda todas as nossas atividades propositais. As células do SN conduzem mensagens sob a forma de impulsos nervosos, os quais frequentemente se originam no interior das células nervosas como resultado da atividade de estruturas sensitivas, denominadas receptores. Eles são ativados por mudanças nos meios interno e externo do corpo e estas mudanças que ativam os receptores são chamadas de estímulos (REIS et al., 2012).

O Sistema Nervoso é composto por vários elementos. A unidade funcional e anatômica básica de um nervo é o Neurônio, também chamado célula nervosa. O neurônio é composto pelo corpo celular, por várias fibras nervosas curtas, denominadas dendritos, e uma fibra nervosa mais longa, o axônio. Berne et al., (2004) afirmam que nas grandes fibras nervosas, como as que inervam a maioria dos músculos esqueléticos, o axônio é circundado por uma Bainha de Mielina, que é formada por lipídeos (gordura) e proteínas. A bainha de mielina não é contínua ao longo de toda a extensão da fibra, existe na forma de segmentos com pequenos espaços entre os mesmos. Esses espaços são denominados Nódulos de Ranvier.

Anatomicamente, o Sistema Nervoso pode ser dividido em duas partes principais: Sistema Nervoso Central (SNC) e Sistema Nervoso Periférico (SNP). O SNC é a porção do sistema nervoso contida no crânio (encéfalo) e na medula espinhal. O SNC se divide em encéfalo e medula. O encéfalo corresponde ao telencéfalo, diencéfalo, cerebelo e tronco cefálico,

que, por sua vez, é dividido em: bulbo, mesencéfalo e ponte. No SNC, existe a substância cinzenta, formada pelos corpos dos neurônios e a substância branca, composta por seus prolongamentos (CARVALHO et al., 2013).

Já o SNP é constituído de células nervosas (neurônios) localizados fora do SNC. O sistema nervoso periférico pode, ainda, ser dividido em parte sensorial e parte motora. A porção sensorial é responsável pela transmissão dos impulsos neurais dos órgãos dos sentidos (receptores) ao SNC. Essas fibras nervosas sensoriais que conduzem as informações ao SNC são denominadas Fibras Aferentes. As fibras nervosas motoras que conduzem impulsos do SNC são denominadas Fibras Eferentes. Porém, a porção motora do SNC é subdividida em Motora Somática, que inerva a musculatura esquelética, e Motora Autônoma que inerva os órgãos efetores involuntários, como a musculatura lisa do intestino, o músculo cardíaco e as glândulas (AIRES, 2012).

O Impulso Nervoso é um distúrbio elétrico que se auto propaga ao longo de toda a extensão do axônio, sendo sua velocidade e duração determinadas pelas propriedades do tipo da fibra nervosa utilizada, Fibras tipo I ou fibras tipo II-a e II-b (RASCH; BURKE, 1977).

Segundo Koeppen e Stanton (2009), em torno do axônio, existe a bainha de Schwann, bainha de mielina. A junção entre duas células de Schwann consecutivas é chamada de nodo de Ranvier. O segmento de fibra recoberto por mielina não pode gerar nem propagar um impulso nervoso. Em vez disso, o impulso nervoso se propaga apenas ao nível dos Nódulos de Ranvier, ou seja, de nódulo para nódulo, recebendo o nome de Condução Saltatória o que faz aumentar muito a velocidade de condução do impulso nervoso.

O Sistema Nervoso Central recebe constantemente as mensagens dos receptores do corpo sobre as alterações, tanto do ambiente interno quanto do externo. Esses receptores são órgãos sensoriais que transformam formas de energia externa em energia dos impulsos nervosos, os quais são conduzidos ao SNC pelos neurônios sensoriais. Muitos são terminações nervosas livres de fibras nervosas periféricas de função sensorial, outros receptores sensoriais são muito especializados (AIRES, 2012).

Para que o corpo possa responder a estímulos sensoriais, uma sequência específica de eventos deve ocorrer: a) um estímulo sensorial é recebido pelos receptores sensoriais; b) o impulso sensorial é transmitido ao longo dos neurônios para o SNC; c) o SNC interpreta a informação e define qual resposta é mais apropriada; d) os sinais para as respostas são transmitidos do SNC por meio dos neurônios motores; e) o impulso motor é transmitido para o músculo, e a resposta ocorre (CAMPOS; CORAUCCI, 2008).

Todo ser humano possui a capacidade de perceber estímulos dos ambientes externo e interno. Tais estímulos são captados através de células sensoriais, que são células especializadas, ou por meio de simples terminações nervosas dos neurônios, que podem ser encontradas espalhadas pelo corpo e nos órgãos dos sentidos, formando o sistema sensorial (MORAES, 2016).

Existem vários tipos de órgãos sensoriais nos músculos. Receptores de dor, por exemplo, que são terminações nervosas livres que detectam essa sensação, assim como tato grosseiro, pressão profunda, calor e frio (HAAL et al., 2011).

Os receptores que fornecem informações ao SNC sobre a posição do corpo são denominados Proprioceptores ou Receptores Cinestésicos, que são Fusos Musculares, os órgãos Tendinosos de Golgi e receptores articulares (SILVERTHORN,

2010). Os proprioceptores são encontrados nos músculos, tendões, juntas, cápsulas articulares e órgãos internos (MORAES, 2016). Esses órgãos estão relacionados com a cinestesia – ou sentido cinestésico – que nos informa inconscientemente onde as partes de nosso corpo estão em relação ao meio ambiente. Suas contribuições nos permitem executar movimentos uniformes e coordenados. Permitindo, ainda, a manutenção da postura corporal e tônus muscular normais.

Os Fusos Musculares constituem, provavelmente, o tipo mais abundante de proprioceptores encontrados nos músculos. Sendo denominados de receptores da distensão, enviam informações ao SNC acerca do grau de estiramento do músculo em que estão localizados, promovendo a contração do número exato de unidades motoras que devem se contrair com o intuito de superar determinada resistência (SILVERTHORN, 2010).

Órgãos Tendinosos de Golgi são proprioceptores encapsulados nas fibras tendinosas que estão próximos da junção dos músculos com seu tendão. Esses receptores são fibras nervosas sensitivas aferentes do tipo Ib, que detectam a tensão muscular, enquanto o fuso muscular é responsável pela detecção do comprimento do músculo e suas alterações (PORTAL EDUCAÇÃO, 2016). Assim, os fusos são sensíveis ao estiramento, possuindo uma menor sensibilidade e exigindo um estiramento mais forte para serem ativados. Ao contrário dos fusos musculares que são facilitatórios, ou seja, produzem contração muscular, a estimulação dos órgãos tendinosos provoca inibição dos músculos onde estão localizados, sendo considerados como protetores musculares.

Os receptores articulares são encontrados em tendões, ligamentos, periósteo, músculos e cápsulas articulares. São eles, os Corpúsculos de Pacini e Órgãos Terminais de Ruffini, cuja

função é enviar informação ao SNC sobre o ângulo articular, a aceleração da articulação e o grau de deformação produzida pela pressão (AIRES, 2012).

Apesar de muitos acreditarem que apenas as porções conscientes do cérebro produzem movimentos e outras atividades motoras, a maior parte é, na verdade, controlada pelas regiões inferiores do sistema nervoso central, especialmente a medula espinhal e o tronco cerebral, que atuam, basicamente, em nível subconsciente (AIRES, 2012).

O Cérebro é a grande porção dividida em hemisfério cerebral direito e esquerdo. A camada mais externa do cérebro é denominada Córtex Cerebral. Embora o córtex possua uma espessura de somente 0,6 cm, contém mais de 8 (oito) milhões de neurônios e é responsável por três funções muito importantes: a organização de movimentos complexos, o armazenamento das experiências aprendidas e a recepção de informações sensoriais.

O Cerebelo está localizado atrás da ponte e do bulbo. Possui um importante papel na coordenação e monitoração dos movimentos complexos. Além disso, o cerebelo pode iniciar movimentos balísticos rápidos por intermédio de suas conexões com o córtex motor, com o intuito de coordenar, principalmente, as contrações musculares sequenciais (CINGOLANI, 2003).

O Tronco Cerebral é localizado no interior da base do crânio, logo acima da medula espinhal. Ele é composto por um intrincado conjuntivo de tratos nervosos, e responsável por muitas funções metabólicas, pelo controle cardiorrespiratório e por alguns reflexos altamente complexos, sobretudo, uma das funções mais importantes está no controle da locomoção, o de manutenção do tônus muscular e do equilíbrio (CINGOLANI; HOUSSAY, 2003). A lesão de qualquer parte do tronco

cerebral acarreta um comprometimento do controle dos movimentos. As principais estruturas do tronco cerebral são o bulbo, a ponte e o mesencéfalo.

A Medula Espinhal não tem a função apenas de conduzir impulsos nervosos. De acordo com Guyton e Haal (2006), os circuitos neuronais medulares, encontrados na substância cinzenta da medula espinhal, conduzem impulsos nervosos das diversas regiões do corpo até o encéfalo, produzem impulsos e coordenam atividades musculares e reflexos, sendo muito importantes na produção dos movimentos.

O Aparelho Vestibular, órgão localizado no ouvido interno, é responsável pela manutenção do equilíbrio geral. Os receptores contidos no sistema vestibular são sensíveis a qualquer alteração da posição da cabeça. O movimento da cabeça excita-os e são enviados impulsos nervosos ao SNC no que diz respeito a essa mudança de posição. Esse aparelho controla os movimentos da cabeça e dos olhos durante a atividade física, mantendo o equilíbrio e permitindo o controle visual dos eventos do movimento. Suas principais funções são a manutenção do equilíbrio e a preservação da posição da cabeça num plano constante (SILVERTHORN, 2010).

O TREINAMENTO FUNCIONAL E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com a OMS (2009), a inatividade física está entre os quatro principais fatores de risco para mortalidade mundial, ficando atrás apenas da pressão arterial elevada, do tabagismo e da glicose sanguínea elevada, e superando o sobrepeso/obesidade. Estudos realizados durante os últimos 40 anos demonstraram que o alto índice de inatividade física é um fator importante no desenvolvimento de doenças degene-

rativas, como, por exemplo, o diabetes mellitus não insulino dependente, osteoporose, hipertensão e doenças coronarianas. Alguns dados apontam, ainda, que o sedentarismo é o fator de risco com maior prevalência na população, independente do gênero (REIS et al., 2012).

A atividade física regular também é evidenciada em benefício das funções fisiológicas dos indivíduos, tais como, melhora da vascularização cerebral, alteração na síntese e degradação de neurotransmissores e mecanismos indiretos como a diminuição da pressão arterial, diminuição nos níveis de LDL no plasma e diminuição dos níveis de triglicérides (REIS et al., 2012). Assim sendo, a constância na prática de atividade física, tanto nas atividades da vida diária ou em práticas esportivas é muito importante para a saúde física e mental do adolescente (BARBOSA FILHO et al., 2016).

Portanto, incutir em crianças, adolescentes e jovens a importância de adotar hábitos saudáveis, como a prática de exercícios físicos regulares, torna-se função da escola de ensino básico e papel do professor de Educação Física, tendo em vista que pesquisas indicam que o nível de atividade física diminui com o aumentar da idade (SILVA, 2000).

A promoção da prática de atividade física entre indivíduos de qualquer faixa etária é uma das maneiras mais eficazes de melhorar a saúde e a qualidade de vida. Dessa forma, compete ao professor de Educação Física chamar a atenção dos alunos sobre essa questão, ensinando-os e orientando-os a cuidarem de seu corpo por meio da inclusão da prática regular de atividade física em seus hábitos diários, como uma das formas de promoção da saúde (EQUIPE BNL et al., 2009).

Para Buczek (2010), é importante que o professor proporcione aos alunos oportunidades que possibilitem o desen-

volvimento de suas competências e habilidades, indispensáveis ao seu crescimento e ao desenvolvimento integral dos mesmos, pois a Educação Física Escolar tem como proposta o desenvolvimento da consciência corporal, ou seja, conhecer o seu próprio corpo e saber do que ele é capaz.

O Treinamento Funcional Resistido refere-se a movimentos que mobilizam mais de um segmento ao mesmo tempo, que podem ser realizados em diferentes planos e que envolvem diferentes ações musculares, ou seja, a execução de exercícios integrados, variados, será sempre apropriada se considerarmos os fatores de estímulo mínimo e, por sua vez, as necessidades de repetição e sistematização para produzir adaptações fisiológicas nos estudantes (SILVA-GRIGOLETTO; BRITO; HEREDIA, 2014).

O TFR tem como base fundamental o respeito ao princípio da individualidade biológica e ao princípio da especificidade. De acordo com Hernandez Junior (2002), cada indivíduo possui características individuais determinadas pela carga genética, implicando em diferentes níveis de adaptações e respostas aos estímulos do exercício. Assim sendo, as atividades e exercícios propostos devem atender a especificidade do gesto motor dos esforços escolhidos para serem executados. O princípio da especificidade se apresenta em duas grandes categorias de fundamentos fisiológicos: os aspectos metabólicos e os aspectos neuromusculares (DANTAS, 2003). Os benefícios dessa prática são muitos, sobretudo o desenvolvimento das capacidades físicas e aprimoramento motor.

Quanto os benefícios do TFR, o desenvolvimento da força é fundamental para aperfeiçoar a capacidade funcional do corpo humano, sendo a base para outras capacidades físicas. Define-se, ainda, força motora como sendo a capacidade psi-

comotora onde o sistema motor, por meio do recrutamento de alavancas ósseas e musculaturas específicas, atua contrapondo uma determinada resistência, vencendo, sustentando ou cedendo à mesma (HERNANDES JUNIOR, 2002).

A flexibilidade é outro benefício do TFR, sendo a capacidade física que permite executar um movimento de amplitude angular máxima sem o risco de lesão, sem estresse excessivo para as unidades motoras (DANTAS, 1998).

Temos, também, outros benefícios decorrentes da prática regular do TFR, como a melhora na velocidade, na resistência cardiovascular, na lateralidade, na agilidade e no equilíbrio, os quais podem como consequência desenvolver uma melhora dos mecanismos de propriocepção, diminuição dos desequilíbrios musculares e, este último, podendo ser causador de desvios posturais e de dores musculares (DANTAS, 2003; CAMPOS; CORAUCCI, 2008).

Vieira et al. (2015) aponta como multifatorial o surgimento das dores musculares nos seres humanos e as posturas inadequadas durante a realização de Atividades de Vida Diária (AVD) desencadeiam fatores para desenvolver a lombalgia e outros problemas posturais. Para que as dores musculares não venham a acontecer, torna-se de fundamental importância o fortalecimento muscular, em especial o fortalecimento da região do CORE, os quais são músculos mais profundos do tronco e que estão localizados na coluna e na região abdominal, responsáveis pela estabilização dinâmica do corpo (FRANCISCO; VIEIRA; SANTOS, 2012). Dessa forma, podemos dizer que o CORE tem as seguintes funções: a) Manter um adequado alinhamento da coluna lombar contra a ação da gravidade; b) Estabilizar a coluna e pélvis durante os movimentos; c) Gerar força para os movimentos do tronco e prevenir lesões.

O Treinamento Funcional Resistido se destaca por alguns aspectos que foram evidenciados em sua aplicabilidade, tais como o fortalecimento com ênfase na musculatura do CORE, a manutenção correta da postura, a eficiência neuromuscular dentro de todos os aspectos proprioceptivos, a motivação e a diversidade de movimentos livres, desenvolvendo um corpo mais forte, resistente e inteligente, no tocante as diversas valências físicas desenvolvidas em um mesmo treinamento (VIEIRA et al., 2015).

A proposta do TFR deve ser compreendida sob a ótica do princípio da funcionalidade, preconizando a realização de movimentos que implicam em uma melhora na aceleração, na desaceleração e na estabilização dos movimentos, tendo como objetivo aprimorar a habilidade do movimento, fortalecer a região do tronco-lombar (SILVA-GRIGOLETTO; BRITO; HEREDIA, 2014).

Dessa forma, Rodrigues (2011) entende que a introdução dessa prática na Educação Física Escolar pode gerar ganhos incalculáveis no desenvolvimento motor de crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista que com o Treinamento Funcional é possível oferecer ao aluno mecanismos variados de aprendizado motor e fortalecimento das estruturas que dão suporte ao corpo, bem como o desenvolvimento das capacidades físicas como um todo, utilizando o próprio corpo e alguns implementos como resistência.

A aplicação do Treinamento Funcional Resistido pelo professor de Educação Física, deve considerar a faixa etária, o nível de condicionamento físico, bem como o nível de aprendizagem motora dos alunos, os quais, somados a essas observações, a segurança da realização dos exercícios, incluindo o modo e a estrutura física do local. Além disso, o professor deve visualizar o objetivo a ser atingido com a introdução do TFR,

visando sempre o bem estar dos educandos, com o intuito de conscientizá-los da importância da prática regular de atividade física, dos cuidados com a saúde física e mental, a fim de incentivá-los a adotar hábitos de vida saudáveis, tornando-os futuros adultos ativos e saudáveis.

Antes de introduzirmos o TFR nas escolas, temos, primeiramente, que conhecer seus métodos e benefícios para que, de posse dessas informações, possamos aplicá-las de forma coerente e consciente em nossas aulas, tendo em vista todas as prerrogativas de aplicabilidade no parágrafo anterior.

Contudo, observando a afirmação de Normman (2009), podemos nos apoderar de alguns dos benefícios do TFR, os quais, de acordo com o mesmo, são: a realização de seus exercícios por pessoas de todas as idades, logicamente, observando o tipo, a frequência e a intensidade do exercício; o aprimoramento da postura; o desenvolvimento das capacidades físicas de forma equilibrada; o uso na prevenção de lesões; grande variação de exercícios, tornando a atividade mais dinâmica; e a sua indicação, o qual é prescrito não somente a fins estéticos ou de correções posturais, mas, também, objetivando um melhor condicionamento físico nas suas AVD ou específico de alguma modalidade esportiva.

Mesmo sabendo de todas as limitações que a escola proporciona para as aulas de Educação Física, como pouco tempo, instalações físicas inadequadas e número excessivo de alunos, sugerimos, contudo, que o professor de Educação Física torne o TFR parte integrante do seu plano curricular nas aulas de Educação Física, pois são atividades dinâmicas, que proporcionam o condicionamento físico, e que além de tudo contribuem para tornar os estudantes mais estimulados a continuar a realização de exercícios físicos regulares, também fora do ambiente escolar (BRAGA, 2008; NORMMAN, 2009).

Para a estruturação das aulas, recomendamos a inclusão de elementos como exercícios de mobilidade articular, exercícios corretivos posturais, exercícios de estabilidade articular e exercícios que desenvolvam os padrões motores básicos, como andar, correr, agachar, puxar, empurrar, encolher, deslocar, arremessar e saltar, buscando o desenvolvimento de capacidades físicas, como força, equilíbrio, resistência, velocidade, flexibilidade, lateralidade, propriocepção e agilidade (SILVA, 2011).

Para a estruturação da aula é preciso considerar alguns fatores, como o volume, a intensidade, as valências físicas a serem trabalhadas, as necessidades e dificuldades dos alunos, o nível de complexidade dos exercícios e atividades propostas e a estrutura física.

O volume é a soma total do número de repetições realizadas durante uma aula e, geralmente, é inversamente proporcional à intensidade dos exercícios. As possíveis alterações no volume são o número de exercícios propostos, o número de repetições, o número de séries ou passagens realizadas em caso de circuitos ou estafetas. Dantas (2003) aponta que um organismo submetido à atividade muito intensa só poderá executá-la por um curto espaço de tempo. A intensidade pode ser alterada pelo tempo total da aula e pela leitura subjetiva de esforço dos alunos, permitindo que o professor conclua a aula sem deixá-los em total exaustão, pois esse não é o objetivo (GARGANTE; PRISTA; ROIG, 2003). Sugerimos ao professor, para a percepção de esforço, o uso da Escala de Borg, uma escala numérica que indica a intensidade do exercício pelo praticante (REIS, 2011).

Beneli e Piagentini (2012) ressaltam que em uma única turma, provavelmente, haverá alunos com dificuldades e necessidades diferentes, exigindo que o professor priorize e de-

envolva, inicialmente, atividades que ofereçam ao grupo com maiores dificuldades a possibilidade de melhoria dos padrões motores deficitários com o objetivo de equilibrar as necessidades da turma.

A escolha dos exercícios funcionais, seguindo a necessidade de desenvolver os padrões motores básicos já mencionados, pode ser dividida em simples e complexos. Atividades e exercícios com pouca complexidade são exercícios simples que podem trabalhar até mais de uma articulação, porém, com o nível de exigência física mais baixa, enquanto os exercícios complexos são aqueles que exigem maior performance funcional, trata-se de exercícios multiarticulares e agregadores de várias valências físicas ao mesmo tempo, alguns com a utilização de implementos (BENELI; PIAGENTINI, 2012).

Essa evolução poderá ocorrer da seguinte forma: exercícios de baixa velocidade para alta velocidade; posturas estáticas para posturas dinâmicas; de pouca resistência para muita resistência; movimentos controlados e conscientes para movimentos inconscientes e sem controle; com o uso da visão para a não-utilização da visão; de bilaterais para unilaterais; de exercícios que exijam pouca coordenação para exercícios com grande exigência dessa capacidade; movimentos estáveis para movimentos mais instáveis e de movimentos em um plano para movimentos em vários ou múltiplos planos (COREZOLA, 2015).

Campos e Coraucci (2008) apontam a redução na variedade de movimentos que o indivíduo realiza, como um fator que diminui a estimulação proprioceptiva necessária a habilidade do movimento, como consequência de um estilo de vida sedentário, dessa forma, a variação de movimentos, amplitudes, tipos de contrações e qualidades físicas, intensidade, duração, séries, repetições, número e ordem dos exercícios, combinações,

velocidades de movimento e outros fatores, garantem melhorias na saúde da criança e do adolescente (LIMA et al., 2014).

Sugerimos ainda, que ao planejar a aula, o professor considere a seleção de exercícios segmentando por articulação ou grupo muscular. Caso a primeira atividade e/ou exercício tenha enfatizado o uso dos músculos e articulações dos membros inferiores, o exercício seguinte deverá solicitar músculos e articulações de membros superiores, tronco ou CORE, a fim de preservar o desempenho físico e a segurança dos alunos.

Por fim, ao planejar uma aula com a temática voltada para o TFR, o professor deve ter em mente as seguintes questões: O quê? Para quem? Por que trabalhar com esse assunto? Dessa forma, a seleção de exercícios e a organização das atividades serão coerentes com o público e o objetivo a ser atingido, sem jamais esquecer que o aprendizado dos padrões motores básicos e o fortalecimento das estruturas que dão suporte ao corpo devem ser colocados como principais objetivos, seguidos do desenvolvimento da capacidade física em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Treinamento Funcional Resistido quando realizado de forma correta, com seus volumes, cargas e frequências ajustadas, é um excelente aliado na melhora da saúde de crianças e adolescentes na fase estudantil, tendo em vista os inúmeros benefícios da prática regular desses exercícios, que além de benefícios fisiológicos proporcionam sensações de prazer e bem-estar aos seus praticantes, contribuindo para que a Educação Física Escolar cumpra com um dos seus principais objetivos: estimular a prática de exercícios não somente no ambiente escolar, mas também, fora dele.

Este capítulo é um incentivo aos professores de Educação Física a diversificarem o seu planejamento curricular anual, ampliando os seus conteúdos e mostrando o real potencial dessa disciplina, e isso é fundamental, visto que o papel da escola e da Educação Física Escolar é o de contribuir com a formação e educação de todos os alunos, onde estes possam se expressar, mostrar-se e desenvolver-se dentro de suas possibilidades e interesses, de forma a se inserirem no meio sócio-cultural em que vivem de maneira ativa, crítica e criativa.

REVISÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo é um incentivo aos professores de Educação Física a diversificarem o seu planejamento curricular anual, ampliando os seus conteúdos e mostrando o real potencial dessa disciplina, e isso é fundamental, visto que o papel da escola e da Educação Física Escolar é o de contribuir com a formação e educação de todos os alunos, onde estes possam se expressar, mostrar-se e desenvolver-se dentro de suas possibilidades e interesses, de forma a se inserirem no meio sócio-cultural em que vivem de maneira ativa, crítica e criativa.

Contudo, o Treinamento Funcional Resistido quando realizado de forma correta, com seus volumes, cargas e frequências ajustadas, é um excelente aliado na melhora da saúde de crianças e adolescentes na fase estudantil, tendo em vista os inúmeros benefícios da prática regular desses exercícios, que além de benefícios fisiológicos proporcionam sensações de prazer e bem-estar aos seus praticantes, contribuindo para que a Educação Física Escolar cumpra com um dos seus principais objetivos: estimular a prática de exercícios não somente no ambiente escolar, mas também, fora dele.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Qual a origem do Treino Funcional e como esse tipo de treino surgiu no Brasil?
2. O que é o Treinamento Funcional Resistido?
3. Quais os principais benefícios do TFR?
4. Quais os métodos do treinamento funcional?
5. Qual o principal benefício da aplicabilidade do TFR na Educação Física Escolar?
6. Como prescrever o TFR nas aulas de Educação Física?

INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BARBOSA FILHO, V. C.; BRITO, D. T. F.; SÁ, S. A. M.; LIMA, A. B. **Atividade Física e Ambiente Escolar**: Discutindo práticas e percepções na adolescência. Curitiba: Appris, 2016.

BENELI, L. M.; PIAGENTINI, F. A. A. Treinamento de força como opção de aplicação na área da educação física escolar para crianças e adolescentes. **Ensaios e Ciências: Ciências Bibliográficas, Agrárias e da Saúde**, v. 16, n. 3, p. 117-131, 2012. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/pdf/260/26029237010.pdf>>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

BUCZEK, M. R. M. Movimento, expressão e criatividade pela educação física - **metodologia ensino fundamental - 1º ao 5º ano**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

CAMPOS, M. A.; CORAUCCI NETO, B. **Treinamento funcional resistido**: para melhoria da capacidade funcional e reabilitação de lesões musculoesqueléticas. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

GONÇALVES, M. C. **Coleção repensando a Educação Física**: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Módulo 2. Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. M. **Fisiologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan/GEN, 2012.

BARBOSA FILHO, V. C. **Atividade Física e Ambiente Escolar: discutindo práticas e percepções na adolescência**. Curitiba: Appris, 2016.

BENELI, L. M.; PIAGENTINI, F. A. A. Treinamento de força como opção de aplicação na área da educação física escolar para crianças e adolescentes. **Ensaio e Ciências: Ciências Bibliográficas, Agrárias e da Saúde**, v. 16, n. 3, p. 117-131, 2012.

BERNE, R. M.; LEVY, M. N.; KOEPPEN, B. M.; STANTON, B. A. **Fisiologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOANI, E. J. **Nível de atividade física e perfil socioeconômico em escolares da rede pública de ensino do município de Armação dos Búzios-Rio de Janeiro**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Educação Física. Universidade Veiga de Almeida. 2012.

BRAGA, F.; GENEROSI, R. A.; GARLIPP, D. C.; GAYA, A. Programas de Treinamento de Força para Escolares sem uso de Equipamentos. **Ciência e Conhecimento: Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, v. 3, n. 1, p. 02-03, 2008. Disponível em: <<http://www.ceap.br/artigos/ART13022011150118.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

BUCZEK, M. R. M. Movimento, expressão e criatividade pela educação física - **metodologia ensino fundamental - 1º ao 5º ano**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

CALOMENI, M.; ALMEIDA, M. Treinamento funcional – Uma revolução na preparação desportiva. **Shvoong.com**, supl. 1, 25 de março de 2008. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/1794537-treinamento-funcional/>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

CAMPOS, M. A.; CORAUCCI NETO, B. **Treinamento Funcional Resistido**: Para Melhoria da Capacidade Funcional e Reabilitação de Lesões Musculoesqueléticas. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

CAMPOS, M. A.; CORAUCCI NETO, B. **Treinamento funcional resistido**: para melhoria da capacidade funcional e reabilitação de lesões musculoesqueléticas. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

CINGOLANI, H. E.; HOUSSAY, A. B. **Fisiologia Humana de Houssay**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COREZOLA, G. M. **Motivos que levam a prática do treinamento funcional**: uma revisão de literatura. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/126616>>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

DANTAS, E. H. M. **Flexibilidade, alongamento e flexionamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

DANTAS, E. H. M. **A Prática da Preparação Física**. 5. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

EQUIPE BNL et al. **Coleção Repensando a Educação Física: da educação infantil ao ensino fundamental** - Módulo 1. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

FRANCISCO, B. B.; VIEIRA, L. F. M. L.; SANTOS, M. V. **Benefícios do Treinamento Funcional na Musculatura Abdominal**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Curso de Fisioterapia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Unisalesiano, Lins, 2012.

GARGANTE, R.; PRISTA, A.; ROIG, J. **Musculação. Uma abordagem dirigida para as questões da saúde e bem estar**, Cacém: A. Manz Produções, 2003.

GELATTI, P. O gladiador do futuro. **Combat Sport**, n. 46, p. 12-14, 2009.

GUYTON, M. D.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HERNANDES JUNIOR, B. D. O. **Treinamento Desportivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

KOEPPEN, B. M.; STANTON, B. D. **Berne e Levy – Fisiologia**. 6. ed. Elsevier, 2009.

LAMBOGLIA, C. M. G. F.; COSTA, R. G.; FRANCHI, K. M. B.; PEQUENO, L. L.; PINHEIRO, M. H. N. P. Efeito do tempo de prática de exercício físico na aptidão física relacionada à saúde em mulheres idosas. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 27, n. 1, p. 29-36, 2014. Doi:10.5020/18061230.2014.p29.

LIMA, F. C.; COSTA, S. P.; MINELLI, B.; MATOS, D. G.; VENTURINI, G.; MAZINI, M. L.; AIDAR, F. J. Treinamento resistido na Educação Física Escolar: uma proposta de ensino, **Cinergis**, v. 15, n. 4, p. 207-217, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v15i4.5452>.

MORAES, P. L. **Sistema Sensorial**. Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biologiasistema-sensorial.htm>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

ORMMAN, T. **Treinamento funcional: o novo divisor de águas**. Treino total.com. BR. 17 jul. 2009. Disponível em:<<http://www.treino-total.com.br/revista/2009/07/17/treinamentofuncionalacademia-musculacao-treino/>>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

OMS. **Social determinants of health and well-being among young people study: health behavior in school-aged children (HBSC): international report from the 2009/2010 survey**. (S.I.): WHO, 2012.

Portal Educação. Órgão **Tendinoso de Golgi**. Artigos de Educação Física e Esporte, Portal Educação. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

RASCH, P. J.; BURKE, R. K. **Cinesiologia e Anatomia Aplicada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

REIS, A. **Educação Física: Seu Manual de Saúde**. São Paulo: DCL, 2012.

REIS, L. **Percepção Subjetiva do Esforço - Escala de Borg**. 2011. Disponível em: <<http://reispersonaltrainer.blogspot.com.br/2011/10/escala-de-borg.html>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

RODRIGUES, A. O. **Ginástica artística aplicada como treinamento de força funcional para crianças: Um estudo de revisão**. Monografia (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39163/000825710.pdf?sequence=1>>. Acesso: em 11 de abril 2016.

SILVA, L. X. N. **Revisão de literatura acerca do treinamento funcional resistido e seus aspectos motivacionais em alunos de personal training**. Monografia de Graduação. Porto Alegre: Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, F. V.; CARVALHO, F. C. M. N. R.; SILVA, J. M.; SOUZA, N. M.; FONTANA, R. A.; DAMACENO, W. R. S. **Sistema Nervoso: Revisão de Literatura**, 2013. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/sistemanervosorevisaodeliteratura/112933/>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

SILVA, R. C. R.; MALINA, R. M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil **Cardenos de Saúde Pública**, v. 16, n. 4, p. 1091-1097, 2000. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2000000400027>.

SILVA-GRIGOLETTO, M. E.; BRITO, C. J.; HEREDIA, J. R. Functional training: functional for what and for whom? **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 16, n. 6, p. 714-719, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2014v-16n6p714>.

SILVERTHORN, D. U. *Fisiologia Humana – uma abordagem integrada*. 5. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2010.

SINKKONEN, H. M.; PUHAKKA H.; MERILÄINEN M. Internet use and addiction among Finnish adolescents (15-19 years). **Journal of Adolescence**, v. 37, n. 2, p. 123-131, 2014. Doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.008.

STEPTOE, A.; SHANKAR, A.; DEMAKAKOS, P.; WARDLE, J. Social isolation, loneliness, and all-cause mortality in older men and women. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 10, n. 15, p. 5797-5801, 2013. Doi: 10.1073/pnas.1219686110.

VERGUEIRO, M. C. **O passado, o presente e o futuro do treinamento funcional**. 2013. Disponível em <<http://gooutside.provisorio.ws/2042-na-funcao->>. Acesso em: 03 de março de 2016.

VIEIRA, A.; TREICHEL, T. L.; CANDOTTI, C. T.; NOLL, M.; BARTZ, P. T. Efeitos de um Programa de Educação Postural para escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre (RS). **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 239-245, 2015. Doi: 10.590/1809-2950/13228322032015.

WEINECK, J. **Treinamento ideal**. 9. ed. São Paulo: Manole, 1999.

Adenildo Vieira de Souza

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA, UFAM (2016-2018). Graduado em Educação Física – Bacharel em Treinamento Esportivo pela UFAM (2012) e Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano (2015). Professor substituto na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia- FEFF.

Adilson Marques

Doutor em Ciências da Educação. Mestre e Licenciado em Educação Física e em Saúde Pública. É professor na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. A sua área de investigação privilegiada tem por enfoque a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Contato: amarques@fmh.ulisboa.pt

Adriana Eufrásio Braga

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Pesquisadora do Núcleo de Avaliação, Investigação e Medidas Educacionais da Universidade Federal do Ceará (NAVE/UFC/CNPq). Contato: adrianaufc@yahoo.com.br

Aline Lima Torres

Mestre em Educação (UECE). Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Graduada em Educação Física (UECE). Docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza-Ceará e Membro do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE/UECE). Contato: alinamic@gmail.com

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná. Atualmente é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Contato: amauribassoli@gmail.com

Ana Maria Fontenele Catrib

Pós-Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2010), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997), graduação em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (1978), Professora Titular do Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva da UNIFOR. Contato: catrib@unifor.br

André Accioly Nogueira Machado

Doutor em Ciências Biológicas (Fisiologia) – UFRJ e Professor assistente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Contato: andre.accioly@uece.br

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Graduado em Educação Física – Licenciatura pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica), Quixadá, Ceará. Contato: evanildofilho17@gmail.com

Antonio Ricardo Catunda de Oliveira

Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (UNI-

FOR). Especialista em Psicometria (FLACSO). Graduado em Educação Física (UNIFOR). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenador do Curso de Educação Física. Membro efetivo fundador do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF e presidente da Comissão de Educação Física escolar. Coordena o Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAFE). Contato: ricardo.catunda@uece.br

Antônio Valdenísio Bezerra Júnior

Mestrando em Educação (UFC). Especialista em Direito Público (UVA). Bacharel em Direito (UFC). Contato: antoniovaldenisio@hotmail.com

Arestides Pereira da Silva Júnior

Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Especialista em Atividade Física pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduado em Educação Física e atualmente é professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: arestidesjunior2000@yahoo.com.br

Beatriz Pereira

Doutora em Estudos da Criança. Mestre em Ciências da Educação, Metodologia da Educação Física e Licenciada em Educação Física. Diretora do Curso de Doutorado em Estudos da Criança e membro da Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Educação Física e professora da Universidade do Minho, Instituto de Educação e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) apoiado pela FCT, Portugal. Contato: beatriz@ie.uminho.pt

Braulio Nogueira de Oliveira

Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor substituto do Curso de Licenciatura em Educação Física nessa mesma instituição. Contato: brauliono08@hotmail.com

Camila Rinaldi Bisconsini

Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: camibisconsini@gmail.com

Carla Maria Barroso Gouveia

Especialista em Gestão da Promoção e Assistência à Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vice-coordenadora do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAFE). Integrante da Equipe do Núcleo de Atenção à Saúde da Unimed Ceará. Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: carla.gouveia@gmail.com

Clarisse dos Santos Silva

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (2009). Concursada como professora na SEDUC-CE (2010). Aprovada na Seleção Pública para composição de Banco de Gestores Escolares para provimento dos cargos em Comissão de Diretor e Coordenador Escolar das escolas da rede pública estadual (2013). Contato: clarissessilvaef@hotmail.com

Cyro Domingues Martins de Sanders

Mestrando do Curso Profissional Ensino na Saúde na Universidade Estadual do Ceará (CMEPES/UECE). Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Educação Física - UECE. Membro do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAFE). Contato: cyrosanders@hotmail.com

Danilo Bastos Moreno

Mestre em Atividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal), especialista em Artes Marciais, Esportes de combate e Lutas (UECE), especialistas em Fisiologia e Biomecânica dos Movimentos (FIC), graduado em Educação Física (FIC). Atualmente, é professor de graduação do Curso de Educação Física da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e Professor de Educação Física da Educação Básica do estado do Ceará. Contato: danielomoreno10@yahoo.com.br

Diana Bastos Leite

Mestre em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Licenciada em ensino de Educação Física e Desporto, Pós-graduação em Estudos da Criança Especialização em Educação Física e Lazer. Professora de Educação Física na Escola Secundária Carlos Amarante. Contato: dianabastosl@hotmail.com

Elainny Patrícia Lima Barros

Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: elainnylima@yahoo.com.br

Elano Cordeiro Soares

Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: elano.soares@aluno.uece.br

Flávio Wirtzbiki

Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor da Faculdade Terra Nordeste (FATENE). Foi coordenador de Pós-Graduação da FANOR.

Francisca Nimara Inácio da Cruz

Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Educação Física e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Canindé. Contato: nimaracruz@gmail.com

Francisco Carreiro da Costa

Doutorado em motricidade humana, na especialidade de formação educacional, e 37 agregação em desenvolvimento curricular. Licenciado em Educação Física. Diretor do curso de doutoramento em educação física e desporto da Universidade Lusófona. Contato: fcarreiro.costa@gmail.com

Francisco José Rosa de Souza

Graduado em Educação Física Licenciatura (UFC) e Graduando em Educação Física Bacharelado (UFC), possui experiência na área da pesquisa em Atividade Física e Saúde, e aptidão física relacionada à saúde. Contato: francjosers@gmail.com

Gilliane Ferreira da Silva

Graduanda em Enfermagem na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: gilly147068@gmail.com

Heraldo Simões Ferreira

Pós-doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias – UNESP. Doutor em Saúde Coletiva – UECE. Mestre em Educação em Saúde – UNIFOR. Especialista em Psicomotricidade – UECE. Graduado em Educação Física - UNIFOR; Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Coordenador do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE) - UECE. Contato: heraldo.simoes@uece.br

Isabel Condessa

Doutorada em Ciências de Educação, na área de Metodologia do Ensino da Educação Física. Professora Auxiliar com Agregação da Universidade dos Açores, Departamento de Educação é membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho pela FCT, Portugal. Contato: maria.id.condessa@uac.pt

Jáderson Cavalcante da Silva

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cursando especialização em Metodologia do Ensino da Matemática (IDJ). Graduado em Matemática (IFCE). Contato: jaderson19871@hotmail.com

Jaina Bezerra de Aguiar

Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do curso de graduação em Educação Física (UECE). Contato: jaina.bezerra@uece.br

Jair Gomes Linard

Mestre no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - PPSAC da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialização em gestão educacional pela Faculdade entre rios do Piauí FAERPI (2011). Graduação em Educação Física pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR - (2008). Professor pesquisador do Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAFE). Professor efetivo da rede de ensino pública do município de Fortaleza-Ceará. Contato: jlinard45@gmail.com

João Martins

Doutorado em ciências da educação. Licenciado e mestre em educação física. Professor na Faculdade de Motricidade Humana (Universidade de Lisboa) e na Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Lusófona). Contato: jmartins@fmh.ulisboa.pt

Jocyana Cavalcante da Silva

Doutoranda em Avaliação Educacional (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduada em Educação Física (UFC). Contato: jocyanaef@gmail.com

Jorge Luiz de Oliveira Júnior

Licenciado em Educação Física e Pedagogia e realiza pesquisa em nível de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor da rede municipal de ensino de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP. Contato: vínculo: www.gpef.fe.usp.br

José Airton de Freitas Pontes Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, na Universidade do Minho, Portugal. Pós-doutorado (PNPD/CAPES), na linha de Políticas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, ao Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAFE/CNPq), ao Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CME-PES/UECE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Contato jose.airton@uece.br

José Eugenio Rodríguez

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela, es Doctor por la Universidad de A Coruña. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, concentra su actividad investigadora en el desarrollo de la motricidad, el juego y la educación en la etapa escolar. Contato: geno.rodriguez@usc.es

Kaio Breno Belizario de Oliveira

Graduado em Educação Física – Licenciatura pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica), Quixadá, Ceará. Contato: kaiobelizario12@gmail.com

Kaio Eduardo Silva Lima

Professor da escola Estadual Professor Francisco Oscar Rodrigues, LICEU do Maracanaú. Atualmente estuda sobre a relevância do brincar e dos jogos para crianças e adolescentes com deficiências e sobre o papel das lutas no contexto educacional. Contato: kaio_lima@hotmail.com

Kelen Gomes Ribeiro

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Psicóloga e docente da Faculdade de Medicina da UFC/Campus Fortaleza. Contato: kelengomesr@yahoo.com.br

Leandro Araujo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação, Linha Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Licenciatura em Educação Física e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé. Contato: leandrosousaifce@gmail.com

Lília Braga Maia

Estágio de Pós-Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2016). Doutorado em Ciências do Desporto na Faculdade do Desporto da Universidade do Porto – FADEUP (2007). Mestrado em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2002). Graduação em Educação Física, Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri – URCA. Contato: liliabragam@hotmail.com

Luana Caetano de Medeiros Lima

Especialista em Educação Infantil, Coordenadora da escola Estadual Albaniza Rocha Sarasate e Coordenadora Pedagógica do Programa de Extensão Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: luana-cm@hotmail.com

Lucas Nogueira de Paulo

Graduado em Educação Física Bacharelado (UFC), Especializando em Fisiologia do Exercício (UECE), atua na área de atividade física para saúde e alto rendimento. Contato: lukas_nogueira@hotmail.com

Lucas Soares Pereira

Graduando em Educação Física Licenciatura, bolsista do programa esporte educacional, inclusão e qualidade de vida para criança e adolescente, e membro do projeto Rondon da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: lucas.soares261@gmail.com

Luilma Albuquerque Gurgel

Doutora em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fisioterapeuta e Docente do curso de graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (UECE). Contato: luilma.gurgel@uece.br

Mabelle Maia Mota

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação Infantil – UECE. Graduada em Educação Física – UECE. Docente da Rede Particular e Pública Municipal e Estadual de Ensino de Fortaleza Ceará. Contato: mabellemota@gmail.com

Maitê Mello Russo Ramos

Doutora em Fisiologia (IBCCF/UFRJ). Mestre em Fisiologia pela (IBCCF/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Co-fundadora e vice-coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão da Diversidade na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Professora no Centro Universitário Celso Lisboa (UCL) e Abeu de ensino (UNIABEU). Professora colaboradora voluntária (EEFD/UFRJ). Contato: maitemrusso@gmail.com

Marcos Augusto Araujo Silveira

Pós-Graduando em Educação Física Escolar (UECE). Graduado em Educação Física e Professor de Educação Física do Colégio 7 de Setembro. Contato: marcos_bsk@hotmail.com

Marcos Garcia Neira

Possui Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física, Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física e licenciatura em Educação Física e Pedagogia. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisiona pesquisas de pós-doutorado. Contato: www.gpef.fe.usp.br

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Doutor pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Educação da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade de Barcelona (UB). Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA) da UFC. Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Contato: marcosteodorico5@hotmail.com

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Doutora em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/ 383 UFRJ). Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão da Diversidade

na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Professora adjunta da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Contato: michelepsz22@gmail.com

Miguel Peralta

Jovem investigador da Faculdade de Motricidade Humana. É licenciado em ciências do desporto e mestre em ensino da educação física. As suas principais áreas de investigação/ interesse são o papel da escola e da Educação Física na promoção da atividade física e no desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Contato: miguel.peralta14@gmail.com

Nicolino Trompieri Filho

Doutor em Avaliação Educacional Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduado em Pedagogia (UFRJ). Atualmente, é Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC. Contato: trompieri@hotmail.com

Nívea Lima Cruz

Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física – UECE. Contato: nivea_lc@hotmail.com

Patric Paludett Flores

Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria e Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: patricpflores@gmail.com

Riane Lara Silva Santos

Graduanda em Enfermagem na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contato: rianelara131@gmail.com

Sérgio Augusto Rosa de Souza

Doutorando em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Mestre em Lazer e Desenvolvimento Local, Universidade de Coimbra. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: sergioadesouza@gmail.com

Sissilia Vilarinho Neto

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é pesquisadora do PRAKSIS e do COEE-SA. Contato: sissiliavilarinho@gmail.com

Sonia Olivares Moral

Estudiante de Doctorado en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicología con Certificado de Aptitud Pedagógica. Universidad de Salamanca. España. Contato: soniaolivares@usal.es

Tadeu João Ribeiro Baptista

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação Brasileira e Possui graduação (Licenciatura Plena) em Educação Física pela ESEFEGO. Membro da Direção Nacional do CBCE no período 2015-2017. Pesquisador do LABPHYSIS e do COEESA. Contato: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Vânia Pereira

Aluna de Doutorado em Estudos da Criança, Educação Física, Recreação e Lazer. Mestre em Estudos da Criança, Educação Física e Lazer e Licenciada em Professores do Ensino Básico (variante Educação Física). Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Contato: vania2spereira@hotmail.com

Yuri Alberto Freire de Assis

Mestrando em Educação Física (UFRN). Graduado em Educação Física - Bacharelado (UFC). Especializando em Fisiologia Clínica do Exercício e Membro do Grupo de Pesquisa sobre Efeitos Agudos e Crônicos do Exercício (GPEACE). Contato: yuriadg@hotmail.com

