

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

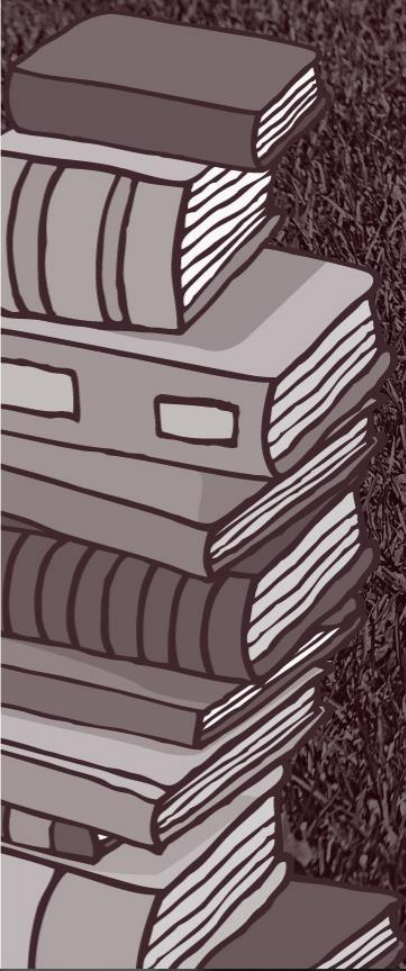


2021

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás



2021

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

E24 Educação física escolar [livro eletrônico] : da formação à ação /
Organizadoras Elizangela Cely da Silva Oliveira, Gabriela
Simões Silva. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-80-5

DOI 10.47402/ed.ep.b20216540805

1. Educação física. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Oliveira, Elizangela Cely da Silva. II. Silva, Gabriela
Simões.

CDD 613.707

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



2021

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a obra intitulada “**Educação Física escolar: da Formação à Ação**”. Nela, contamos com a contribuição de graduandos(as), pós-graduandos(as), professores(as) e pesquisadores(as) engajados(as) na área da Educação Física escolar. Com 19 capítulos, essa coletânea de estudos abrange resultados de pesquisas e relatos de experiências sobre formação profissional, atuação profissional espelhada em práticas pedagógicas inovadoras, questões de gênero, Educação Física na perspectiva inclusiva, aspectos relacionados à diversificação do conteúdo e Educação Física e saúde.

Essa obra tem por objetivo compartilhar pesquisas e experiências relacionadas à Educação Física escolar, visando estabelecer diálogos entre professores(as) e estudantes.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Elizangela Cely

Gabriela Simões



SUMÁRIO

Capítulo 1	10
FORMAÇÃO INICIAL: MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA EM LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	10
	Bernardete Amaral Aline Alvernaz
Capítulo 2	21
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FOMENTADOR DA FUTURA PROFISSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	21
	Gabriela França dos Santos Paixão
Capítulo 3	30
O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
DOI 10.47402/ed.ep.c20216193805	
	Gabriela Simões Cindy Valim de Souza Elizangela Cely Ellen Aniszewski José Henrique
Capítulo 4	41
AS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA MUDANÇA DE CONTEXTO ESCOLAR NO PIBID.....	41
	Miguel Longo Vieira Vidal do Rosario Crislane Carla da Silva do Espírito Santo Gustavo Cleiton Sousa da Silva
Capítulo 5	52
<i>BURNOUT</i> EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19.....	52
	Suellen Maria Pereira Suzane da Silva Paulo Fábio Brum
Capítulo 6	66
CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: RELATOS DO COTIDIANO ESCOLAR.....	66
	Carolina Sobreira Cesar Marcelo Paraíso Alves



Capítulo 7 80
JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO.....80
DOI 10.47402/ed.ep.c20216207805

Edyellen Maria Ribeiro Halfed Grillo
Gabriela Simões
Elizangela Cely

Capítulo 8 92
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....92
Lígia Nascimento Seixas

Capítulo 9100
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM AÇÃO: RESSIGNIFICANDO O
FUTEBOL.....100
DOI 10.47402/ed.ep.c20216219805

Iuri Leal Moura

Capítulo 10 117
GINÁSTICA PARA TODOS: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA NO AMBIENTE
ESCOLAR.....117
DOI 10.47402/ed.ep.c202162210805

Dayana Soares Franco
Mariana Serrano Pipa

Capítulo 11 127
NAS TRILHAS DO SABER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....127
DOI 10.47402/ed.ep.c202162311805

Francisco de Assis Andrade

Capítulo 12 135
A PEDAGOGIA SISTÊMICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MAIS CONEXÃO E
MAIS APRENDIZAGENS.....135
DOI 10.47402/ed.ep.c202162412805

Márcia Lucindo Lages

Capítulo 13 143
OBESIDADE INFANTOJUVENIL E FATORES ASSOCIADOS: A EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR COMO PROMOÇÃO DA SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-
19.....143
DOI 10.47402/ed.ep.c202162513805

Marco Aurélio Campos Passaroto
Jhennifer Barbosa de Carvalho Souza
Hilário Lemes
Fábio Brum



Capítulo 14 156
DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ALTERNATIVAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....156

Rudson Erick Procópio de Oliveira
Carlos Eduardo de Almeida Gomes
Marcella Souza Machado
Pedro Henrique da Silva Lucas

Capítulo 15 168
DANÇA ESCOLAR: PRÁTICA E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA.....168
DOI 10.47402/ed.ep.c202162615805

Jorge Fernando Lima de Moraes
Valéria Nascimento Lebeis Pires

Capítulo 16 181
TREINAMENTO DE FORÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....181

Thiago Wellington da Silva Pio

Capítulo 17 191
DESCONSTRUINDO O PROTAGONISMO DO CORPO FRAGMENTADO.....191

Indyra Dias da Costa

Capítulo 18 197
A APROPRIAÇÃO DO LÚDICO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....197

Andressa Izaias França
Monique Laurencia dos Santos Cunha

Capítulo 19 204
ARTES MARCIAIS JAPONESAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JUDÔ E
KARATÊ.....204

Thiago Wellington da Silva Pio





CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL: MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA EM LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bernardete Amaral, Mestre em Educação, UFRRJ e Professora de Educação Física da SEEduc/RJ

Aline Alvernaz, Mestre em Educação, UFRRJ e Professora de Educação Física da SEMED Mesquita/RJ

RESUMO

As experiências vivenciadas em campo no período da formação inicial são significativas para os licenciandos, pois oportunizam articulações teoria-prática e mobilização de saberes docentes. Assim, surge esta pesquisa cujo objetivo foi identificar os saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos nas práticas pedagógicas dos licenciandos de Educação Física, quando estes se encontravam realizando atividades oriundas das Práticas como Componente Curricular em sua representatividade curricular. Trata-se de pesquisa qualitativa com enfoque interpretativo envolvendo 12 indivíduos submetidos à entrevista semiestruturada sobre atividades realizadas com reflexões e articulações entre teoria e prática no espaço escolar, no segundo semestre de 2018. Os dados foram interpretados sob a perspectiva da análise de conteúdo e para tal utilizou-se os saberes docentes categorizados por Tardif: a) Saberes da Formação Profissional; b) Saberes Curriculares; c) Saberes Disciplinares; d) Saberes Experienciais. Verificou-se que os licenciandos mobilizaram diferentes tipos de saberes. No entanto, aqueles do tipo Disciplinares foram os mais frequentemente mobilizados, seguidos pelos Curriculares e Formação Profissional; os menos mobilizados foram os Experienciais. Infere-se que a mobilização dos Saberes Docentes evolui de forma gradativa, na medida em que os licenciandos avançavam na formação em curso. Acredita-se que o fato tenha ocorrido, pois, os estudantes ampliavam seus conhecimentos em proporção ao que aprendiam na formação curricular. Considera-se, a partir destes achados de pesquisa, que quanto mais profícua for a sistematização de um arcabouço teórico-científico estabelecido no currículo no período da formação inicial, assim como as oportunidades veiculadas no espaço escolar, maiores serão as possibilidades para as reflexões e articulação teoria e prática. Consequentemente maiores serão as chances para mobilização dos saberes docentes pelos estudantes, na formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Educação Física, Prática como Componente Curricular, Mobilização de Saberes.

INTRODUÇÃO

No campo da Formação de Professores, a prática de ensino é um tema que vem ocupando espaços nas pesquisas em educação em prol de questões que cercam o alcance do ensinar a ensinar (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).



É apresentado por Tardif (2000) que a questão da busca de conhecimentos da prática profissional docente é justamente o movimento que se faz no âmbito de sua profissionalização. Afirma que em sua prática, os profissionais devem se apropriar dos conhecimentos especializados por intermédio de disciplinas científicas e que tais “conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente.” (TARDIF, 2000, p. 6).

A questão que surge é: em qual momento esses conhecimentos adquiridos devem ser articulados com a *prática* no espaço escolar?

Acredita-se que os conhecimentos adquiridos por meio de disciplinas científicas no período da formação inicial, frente ao cumprimento curricular, seja o fio condutor e significativo às práticas de ensino, na escola. No entanto, para que estudantes em formação possam, num movimento de articulação entre teoria e prática experimentar as práticas pedagógicas, necessitam mobilizar saberes docentes decorrentes dos estudos que alcançaram no período da formação inicial, realizando-os num espaço privilegiado ao protagonismo do ensino, chamado escola.

Estudo realizado recentemente mostrou que os programas de ensino da licenciatura de Educação Física, por exemplo, são duramente criticados por professores já formados e que trabalham em escolas. Apresentou em seus resultados que durante a prática pedagógica dos professores, percebiam-se as polaridades entre o que aprendiam na faculdade e as exigências profissionais que realmente ocorriam no espaço laboral, demonstrando discrepância entre os conhecimentos abordados nos currículos das licenciaturas e os saberes exigidos no decorrer da intervenção pedagógica do docente (BISCONSINE; OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, as diretrizes curriculares para organização dos cursos de licenciatura introduzem fundamentos substancialmente identificados com modelos curriculares inspirados na racionalidade prática, por demonstrar um aumento na carga horária reservado às práticas pedagógicas (BRASIL, 2015). Com as novas diretrizes, a abordagem da “prática” na matriz curricular não está apenas reduzida ao espaço do estágio supervisionado e desarticulada do restante do curso de formação de professores. Ao contrário disso, com as novas diretrizes, a abordagem prática deverá permear toda a formação inicial (BRASIL, 2002; BRASIL, 2015; CYRINO; BENITES; SOUZA NETO, 2015).

Soares Júnior (2010) apresenta a crescente apropriação dos conceitos do professor reflexivo de Schön na formação de professores em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica curricular. Se por um lado a racionalidade técnica, de natureza positivista, é



responsabilizada pela hierarquização e fragmentação do currículo (DINIZ-PEREIRA, 2014); por outro, a racionalidade prática advoga em favor do “talento artístico profissional”, baseado no “conhecer e refletir na ação” como forma de propiciar ao futuro professor condições de lidar com a complexidade e incertezas presentes na prática profissional docente (SCHÖN, 2007).

O problema que surge é entender de que forma as Instituições de Ensino Superior (IES) estão se organizando para oportunizar espaços em que seus estudantes articulem teoria e prática, além de mobilização de saberes docentes, possibilitando o conhecer e refletir na ação em espaço escolar, na formação inicial.

Encontra-se assim oportunidade de estudo em determinada IES, localizada na Baixada Fluminense/RJ, que implementou no ano de 2016 as Práticas como Componente Curricular (PCC) no formato de disciplinas oferecidas ao longo do curso de licenciatura em Educação Física.

Interessou saber para este estudo se os licenciandos da IES articulavam teoria-prática e mobilizavam saberes docentes enquanto estudantes da formação inicial, no período em que realizavam atividades pertinentes às disciplinas representantes das PCC.

O objetivo da pesquisa foi identificar os Saberes Docentes mobilizados por licenciandos de Educação Física, através das possibilidades formativas das PCC no contexto curricular, durante a realização de atividades desenvolvidas por licenciandos na escola, num processo de articulação teoria-prática.

AS NUANCES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO SUPERIOR A PARTIR DAS PCC

As PCC são uma das orientações pertencentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no magistério do ensino superior, que impulsionaram um novo olhar ao investimento na profissionalização do ensino no Brasil, em favor das “práticas” no currículo (BRASIL, 2015).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 02, traz um parecer final para o currículo das licenciaturas que contempla os cursos de formação do magistério superior para atuação na educação básica, com a oferta das PCCs ao longo da formação inicial (BRASIL, 2015). Com a inserção das PCCs no currículo, em conjunto com Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Teórico-práticas, entende-se que há um aumento no investimento às “práticas” nas licenciaturas ocupando um espaço considerável, cuja intenção seria permitir vivências nos espaços escolares por meio das práxis dos atores que lá estão permeando o cenário escolar.



Cyrino, Benites e Souza Neto (2015) afirmam com base na legislação que “a Prática de Ensino passou a ser vista como práticas de ensino ou práticas pedagógicas das PCCs, pois consiste em uma prática que produz algo no âmbito do ensino.” (p. 254). As práticas de ensino geradas no espaço escolar surgem com base nos saberes docentes mobilizados por professores que lá estão. Estes saberes poderão ir se construindo por meio de uma trajetória profissional que pode ser iniciada ainda nos bancos da universidade (TARDIF, 2014), possibilitando aos estudantes em formação a construção de um “talento artístico profissional” baseado no “conhecer e refletir na ação”, para que em momentos posteriores ainda haja espaço para a “reflexão da reflexão na ação” (SCHÖN, 2007).

ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA ATRAVÉS DE AÇÕES REFLEXIVAS

As ações reflexivas na área de formação de professores são oriundas de momentos em que se possa articular os conhecimentos da teoria com a prática, trazendo como resultados a identificação de saberes próprios, entendidos neste estudo como epistemologia da prática. A ideia apresenta elementos que norteiam o aprendizado reflexivo das práticas pedagógicas de modo particular. Por isso, o entendimento e aplicabilidade da epistemologia da prática estão para além de um simples conceito, principalmente quando este se refere ao ofício feito de saberes, sobre o conhecer e refletir na ação pedagógica do professor na escola (SCHÖN, 2007; CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012; GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014).

O termo epistemologia da prática surge com Donald A. Schön, que apontava a necessidade de se romper com o modelo racional técnico da formação profissional inicial, para uma prática com atitudes reflexivas sobre as ações dos docentes no cotidiano escolar. Para Schön, reflexões sobre tais práticas deveriam acontecer antes (no aprendizado teórico), durante (na prática) e depois, buscando elementos que auxiliassem nesse aprendizado, além de conhecê-las e melhorá-las. Ou seja, uma formação que viabilize o professor reflexivo e que promova a mobilização de saberes docentes (BARBOSA-RINALD, 2008; JARDILINO; BARBOSA, 2012; SHIGUNOV NETO, 2017).

Desta forma, atividades que promovam a prática reflexiva, promovidas no período da formação inicial, podem proporcionar momentos significativos, gerando a articulação teoria-prática que o estudante do magistério possivelmente fará.

O PROFESSOR REFLEXIVO E OS SABERES DOCENTES

O ensino reflexivo traz consigo o pleito sobre o aprendizado partindo da reflexão na ação. Acredita-se que o futuro professor, ao experienciar situações-problemas nas escolas,



tendam a produzir e levantar discussões sobre o possível distanciamento entre a formação inicial (teoria) e a intervenção pedagógica (prática), através de um processo reflexivo frente às convergências e divergências dos contextos do cotidiano escolar, conhecendo e refletindo sobre as vivências, buscando quando necessário, novas fontes e outras referências que alicercem sua atuação. A este feito Martiny e Silva (2011) nomearam por “confluência entre diversos saberes” o que possibilita a constituição da própria ação docente (tomada de decisão), ou até mesmo o seu próprio saber-fazer e saber-ser-professor.

Em vista dos saberes classificados por Tardif (2014) embasarem esta pesquisa, serão utilizadas suas concepções sobre os Saberes Docentes. Neste contexto, o autor evidencia que o professor possui um conjunto de saberes que adquiriu durante sua formação ou através de seu trabalho e que tais saberes são colocados em prática no percurso de sua práxis, ao longo de seu trabalho como professor. Dessa forma, define os Saberes Docentes como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p. 36).

Os “Saberes Docentes da Formação Profissional” estão relacionados aos saberes transmitidos pelas instituições de ensino responsáveis pela formação do professor. Esses saberes são destinados à formação científica e poderão ser incorporadas à prática docente, neste caso transformando-se em prática científica (TARDIF, 2014). Um exemplo para este tipo de saber seria a disciplina de Didática, que aborda entre alguns de seus conteúdos, metodologias para o ensino e a aprendizagem.

Os “Saberes Disciplinares” são oriundos das diversas disciplinas oferecidas nas universidades. Esses saberes correspondem aos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, “tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos [...] por exemplo, matemática, história, literatura etc.” (TARDIF, 2014, p. 38). Neste caso, o saber que está presente seria oriundo da formação. No caso da licenciatura de Educação Física, as disciplinas esportivizantes seriam um exemplo.

Ao longo da carreira dos professores eles se apropriam de saberes que Tardif (2014) denomina de “Saberes Curriculares”. Para o autor estes saberes estão associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos os quais as escolas apresentam no formato dos programas escolares ou de ensino, e que os professores devem aprender a aplicar. Pensar em como elaborar um “plano de aula” é um momento que engloba a dinâmica de aplicabilidade destes saberes.



Qual o tema da aula? Qual seu objetivo? Qual estratégia de ensino? Questões como estas, entre outras, envolvem a dinâmica da gestão da sala de aula.

Já os “Saberes Experienciais” são aqueles que os professores desenvolvem na prática de sua profissão e, por isso, são saberes específicos. São baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento que o professor adquire do meio em que atua. Esses saberes experienciais incorporam-se à experiência individual e coletiva do professor na forma das habilidades de saber fazer e de saber ser (TARDIF, 2014).

Para esses saberes, as experiências no espaço escolar são imprescindíveis a este constructo, pois questões relacionadas à imprevisibilidade estarão presentes apenas no cotidiano escolar. Um exemplo a se registrar aqui seria “o que fazer com a criança que tem o hábito de bater ou morder o outro, em meio a uma aula?” Neste caso, aprender com a experiência do outro possibilitaria uma reflexão para que, no futuro, o professor possa desenvolver o seu próprio saber-fazer ou saber-ser.

Nesta perspectiva dos saberes docentes, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2014, p. 39).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada é de abordagem qualitativa e natureza participante, realizado por meio de Estudo Transversal ou *Cross Sectional* (HOCHMAN *et al.*, 2005), sendo selecionados em determinada IES três distintos períodos da licenciatura em Educação Física, nas disciplinas representativas das PCC, nomeadamente pela IES por Práticas Pedagógicas (PP) II, III e V. A amostra contou com a participação de quatro alunos por disciplina, totalizando 12 indivíduos, nomeados neste estudo por *Respondentes (de 1 a 12)*. Os critérios de inclusão dos sujeitos foram: estarem matriculados e frequentando regularmente as disciplinas de PP e realizando atividades de campo nas escolas. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo permitiu a interpretação dos corpora textuais oriundos das transcrições das entrevistas (BARDIN, 2011).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram categorizados das entrevistas 76 excertos dentre os saberes mobilizados pelos participantes, em que 25% dos saberes foram mobilizados em PP-II, 30% em PP-III e 45% em PP-V, demonstrando apreensão de conhecimentos de forma evolutiva e oportunizando a



formação na direção do que Schön (1992) denomina por professor prático reflexivo. Quanto mais avançavam no curso de formação mais mobilizavam os saberes.

Em relação aos 76 excertos relacionados sobre Saberes Docentes mobilizados, constatou-se que 32% relacionaram-se aos Saberes Disciplinares, 29% aos Curriculares, 22% aos da Formação Profissional e 17% aos Experienciais.

A maior representatividade dos saberes foram os Disciplinares que correspondeu aos diversos campos do conhecimento, originando-se em disciplinas específicas como: da área Biológica (fisiologia e anatomia), esportivas e da aprendizagem motora.

[...] no primeiro período eu tive com o professor Diego o futsal. Eu tive uma vivência que a gente teve que dar uma aula na quadra. Tive que conduzir uma turma com mais de 70 alunos. Então ali eu vi como que é, o que o professor passa né. Eu acho que são essas matérias que a gente tem aqui mais o convívio na quadra (que ajudam). Essas matérias, o Atletismo que é mais prático, o Handebol, essas matérias (disciplinas) assim. A gente consegue ver por que tem que apresentar trabalho na quadra né. Eu consigo ver que dali e, eu percebi pescando, tem que ter domínio, tem que ter sabedoria, tem que ter estratégia para manter os alunos concentrados. (R1, L. 170-178)

O excerto indica a mobilização de conhecimento oriundo de disciplina da área esportivizante, a qual o licenciando tem mais contato no início da formação, além de corresponder à demanda do ensino mais imediata que se coloca para ele. Percebe-se que há nos discentes a necessidade imediata de saber o que e como ensinar no contexto das aulas e da escola.

Para R1 acreditar que as “matérias” que estão cursando na faculdade auxiliarão ao domínio do ensino representa perceber que o saber escolar está ancorado no conteúdo disciplinar que aprendem na formação acadêmica. Na visão de Ribeiro e Rausch (2012), as características de um bom professor estão associadas às particularidades da disciplina que se propõe a ministrar, pois o domínio consciente da matéria a lecionar é a primeira base intelectual do profissional do ensino.

Os Saberes Curriculares que colaboram na organização de programas, planejamentos e ensino tiveram a segunda maior representação. Percebe-se com os resultados a evolução na quantidade e qualidade de saberes curriculares mobilizados no fluxo da disciplina de PP II para PP V. Identificou-se nas evocações termos como: seleção de conteúdo; metodologias; objetivos; fase desenvolvimento humano; condução da aula; e estratégias. São termos associados ao planejamento do ensino, ao ensino como momento de interação pedagógica envolvendo professor e aluno e avaliação como fase de análise do alcance dos objetivos (LIBÂNEO, 1994):



[...] Bom o objetivo ali programado, no caso do Jardim e dos anos iniciais, era desenvolver a parte motora da criança. [...] Porque para ser professor tem que se programar. Então tem que fazer o Plano de curso para justamente se orientar, para não chegar lá no dia... “vou fazer o que com os meus alunos?” então a preparação do professor é fundamental (R11, L. 69-70; 235-237).

Os conhecimentos mobilizados apontam para o planejamento, com foco na definição de objetivos, importância de programas de ensino como roteiro de intervenção e reflexão sobre a realidade, pois o ato de planejar é um processo mental de tomada de decisões, não uma reflexão qualquer, mais sim grávida de intenções na realidade (VASCOLCELLOS, 2000).

Entre os Saberes da Formação Profissional, os licenciandos mobilizaram aqueles oriundos de disciplinas didático-pedagógica, como: Práticas Pedagógicas, Educação Inclusiva, Psicologia da aprendizagem, Didática, Políticas Públicas e Metodologia de ensino:

[...] Eu fui à escola e já consegui diagnosticar que há diferença de professores para professores. Eu fui em três escolas diferentes. Não sei se pelos anos de práticas, mas os professores já estavam saturados, já não estavam mais aguentando. Eles não pareciam que levavam com amor, com carinho o ensinar mesmo; como fazer a diferença na vida de uma pessoa através do esporte. Hoje eu aprendi através da educação física ser um educador. Então pelo conteúdo que eu recebi na faculdade eu já consigo diagnosticar aqui o caminho a ser seguido (R8, L. 25-32).

Ainda que o excerto denote ingenuidade político-pedagógica na objetivação da realidade levando a credulidade excessiva de sentir-se capaz de fazer diferente, ainda assim, induz expectativas de um “saber agir” que pode ser importante para a superação das atitudes observadas no contexto. É plausível inferir que o aparente descompasso entre saberes teórico-conceituais e político-pedagógicos em diálogo com a realidade, reflete a forma tradicional e fragmentada como o currículo é desenvolvido na formação inicial (PEREIRA; HENRIQUE, 2016).

Os Saberes Experienciais foram menos evocados nas entrevistas. Baseados em relações que se estabelecem no âmbito da docência, não se encontram necessariamente sistematizados em doutrinas ou teorias, mas em mediações para o ensino que forma a base da experiência profissional (TARDIF, 2014):

[...] no final da atividade (aplicada pelo estudante), a gente via um chorando: – “ah professor eu perdi, poxa todo ano eu perco!” Então a gente começa ver essa relação com o aluno com determinadas atividades. Certos comportamentos que antes não observava e agora... poxa! Realmente isso acontece, podemos trabalhar isso, legal! (R9, L. 73-78)

Em seu protagonismo docente, percebe-se que o licenciando necessitou de um saber-fazer próprio, frente ao Currículo Oculto, aquele que emerge das relações sociais cotidianas na escola, não previstas no conjunto de saberes do currículo formal, mas significativo ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos (PINTO; FONSECA, 2017).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, a partir desta pesquisa, as possibilidades de intervenção dos licenciandos com práticas oriundas do processo de articulação teoria-prática em espaços escolares, na formação inicial. Nesse contexto, identificou-se que os licenciandos mobilizaram diferentes tipos de saberes ao longo do curso. Percebeu-se que a utilização das disciplinas de Práticas Pedagógicas representativas das PCCs se revelou “veículo” significativo para o acesso à escola por possibilitar articulação teoria-prática, oportunizando o conhecer e refletir na ação pedagógica.

Observou-se que os Saberes docentes “Disciplinares” e “Curriculares” foram mais frequentemente mobilizados. Acredita-se que esta ocorrência seja em função da necessidade imediata de saber o que e como ensinar durante as oportunidades de prática de ensino. A mobilização de Saberes da “Formação Profissional” e “Experienciais” aumentava gradativamente na medida em que, por um lado, os licenciandos avançavam no curso e, por outro, acumulavam experiências práticas.

No entanto, deve-se também considerar que a proposta da disciplina Práticas Pedagógicas adotada no currículo institucional, visou possibilitar breves inserções no ambiente escolar. Apesar de se revelar “veículo” significativo para os licenciandos neste espaço ao longo da formação, tais disciplinas curriculares não se comparam à imersão proporcionada pelo Estágio Supervisionado, no entanto acredita-se que essas inserções favorecem o seu desenvolvimento.

Por fim, considera-se que quanto mais profícua for a sistematização de um arcabouço teórico-científico estabelecido no currículo na formação inicial, assim como as oportunidades veiculadas no espaço escolar, maiores serão as possibilidades para as reflexões e articulação teoria-prática. Consequentemente, maiores as chances para mobilização dos saberes pelos estudantes, ainda que de forma gradativa, na formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-RINALD, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova Epistemologia da Prática Docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. Tradução: Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. 2018.



BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **Anais do IX ANPED SUL**, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias>. Acesso em: 29 dez. 2017.

CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 252-260, mai./ago. 2015.

DINIZ-PEREIRA, E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Educação e Sociedade**. **Naviraí**, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan. 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa sobre o saber docente. Tradução por Francisco Pereira. 3ª ed., Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2013.

HOCHMAN, B. *et al.* Desenhos de Pesquisa. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 20, n. 2, mar. 2005.

JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. M. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. G. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes no Estágio Supervisionado em Educação Física. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2011.

PEREIRA, S. A.; HENRIQUE, J. A formação inicial na licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, v. 10, p. 45-70, 2016.

PINTO, F.C.; FONSECA, L. E. G. O Currículo Oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 59-61, jan. 2017.

RAMOS, V; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-71, abr./jun. 2008.



RIBEIRO, A. J.; RAUSCH, R. B. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de Direito. *In: Anais do IX ANPED SUL*, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, jul./ago. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2007.

SHIGUNOV NETO, A. Educação e pensamento na obra de Dewey, a grande influência de Schön. *In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). 20 Anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipóteses, 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES JÚNIOR, N. E. O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em Educação Física. **Motrivivência**, Goiás, v. 22, n. 35, p. 301-315, dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes 17ª ed., 2014.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **R. Bras. Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo. Libertad, 2000.



CAPÍTULO 2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FOMENTADOR DA FUTURA PROFISSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Franca dos Santos Paixão, Licencianda em Educação Física, UFRRJ

RESUMO

Introdução: A formação inicial contém inúmeras disciplinas essenciais para a formação, dentre elas encontra-se o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que proporciona ao aluno o contato real com sua futura profissão. O estágio em Educação Física (EF) é o momento de colocar em prática todos os saberes práticos e teóricos do curso e a oportunidade de autoavaliar as competências individuais como professor de educação física. **Desenvolvimento:** Esse trabalho é um relato de experiência de uma discente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sobre as vivências do ECS, realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. A experiência como estagiária contribuiu para fortalecimento das convicções acerca da profissão escolhida, mesmo diante de situações problemáticas como a ausência e desânimo do professor, aulas totalmente tecnicistas, a desmotivação dos alunos e a falta do planejamento para as aulas, o que resultava em futebol para os meninos e queimada para as meninas. Meu estágio ocorreu duas vezes na semana, nas segundas-feiras estava só o professor supervisor, porém nas sextas-feiras o professor dividia a quadra com uma outra professora de EF. No que se refere à atuação da estagiária, mesmo diante da preocupação inicial, as intervenções deram certo, houve respeito por parte dos alunos e bom domínio da turma. As experiências obtidas no estágio curricular supervisionado foram positivas, o professor supervisor deu orientações após a primeira intervenção e coloquei em prática nas demais; o professor supervisor e a outra professora de EF da escola começaram a ter atitudes diferentes nas aulas e os alunos deram *feedbacks* positivos à respeito das aulas. **Conclusão:** O ECS faz-se uma experiência essencial para a formação de futuros professores de educação física. É importante salientar que cada sujeito tem uma vivência particular, logo o estágio torna-se um divisor de águas, profissionalmente falando. No contexto desse trabalho, a experiência proporcionou confiança e motivação para a discente e para a futura atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Discentes, Escola, Professor de educação física, Vivência escolar.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é composta por diversas disciplinas que tem por fim construir uma identidade docente sólida e, para isso, na grade curricular dos cursos de licenciatura integram os saberes do magistério como também os específicos da área (ROCHA, 2020), com intuito de formar profissionais capazes e competentes. Na licenciatura, os discentes trazem consigo visões do seu futuro campo de trabalho, visto que, a escola é um ambiente familiar, no entanto



acontecem mudanças de papéis e pontos de vista (BATISTA; GRAÇA; QUEIRÓS, 2014); portanto, durante a graduação os discentes obterão conhecimentos capazes de modificar determinado saberes. Com isso, torna-se essencial que os docentes atuantes no ensino superior conheçam o contexto escolar e todas as práticas que envolvem essa esfera para instruir sabiamente os futuros professores (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

No que diz respeito à graduação, Metzger (2016) pontuou que ela corresponde ao momento em que se desenvolve no sujeito competências e saberes para atuar na futura profissão. Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2014) afirmam que é na graduação que se inicia um processo contínuo de formação profissional, já que se tem a possibilidade de colocar em prática a teoria adquirida nas disciplinas, quando com essas vivências (individuais e coletivas) são estruturados e reconstruídos novos conhecimentos. As autoras ainda indicaram que a interação com o contexto de atuação faz-se essencial também para a formação ao longo da carreira docente. Portanto, a formação inicial, somada às experiências práticas do contexto escolar, contribui positivamente para melhor desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, conforme os Parâmetros das Diretrizes Curriculares, os cursos de licenciatura dispõem em sua grade curricular o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que possibilita ao discente vivenciar ainda em sua formação o contexto escolar (BRASIL, 2008). Essa disciplina proporciona ao graduando diversas experiências pedagógicas que envolvem a universidade, a escola, os estagiários e os professores, sendo o supervisor de estágio como o orientador da Universidade (LIMA, 2012). O ECS articula os conhecimentos adquiridos na escola e universidade e possibilita ao futuro professor conhecer sua realidade profissional, como por exemplo, da escola pública (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Flores *et al.* (2019) observaram que a atuação de estagiários nas atividades do contexto escolar é fundamental para formação dos futuros professores. Nessa perspectiva, segundo Costa Filho e Iaochite (2015), essa experiência proporciona aos graduandos a oportunidade de aplicar na prática a teoria estudada, além de possibilitar por parte dos discentes a autoavaliação de suas competências. Atentando para a contribuição do ECS para a formação profissional, essa vivência apresenta também ao estagiário o contexto em que muitas escolas se encontram, como uma série de contrastes e conflitos em sua rotina, no qual refletem os desafios sociais vividos pelos próprios alunos, que inclui problemas familiares, violência, drogas, entre outros (LIMA, 2012).

No que se refere ao Estágio de licenciatura em Educação física, Pereira *et al.* (2018, p. 11) afirmam que: “No decorrer dos estágios, o estudante estagiário adquire e desenvolve não



só competências e habilidades para docência como também sua identificação profissional. Ele constitui saberes e diferentes olhares para o ambiente escolar”. Sendo assim, o estágio para o discente de educação física é crucial para a formação, tendo em vista que é o momento de mobilizar saberes tanto práticos quanto teóricos.

Nesse referenciado estudo foram coletados relatos de alunos estagiários sobre sua experiência no ECS. Segundo as exposições, os autores observaram as falas sobre o ambiente ser estressante e tenso, além disso, a insatisfação dos professores da turma com sua profissão; houveram também relatos positivos sobre o bom relacionamento com o professor supervisor, o que segundo os autores contribui para desenvolver a vontade de continuar na docência. No entanto, mediante as experiências de estágio, alguns discentes afirmaram não quererem continuar e outros optaram pelo bacharel em educação física (PEREIRA *et al.*, 2018). Como afirma Costa Filho (2018), isso se dá porque os estagiários consideram significantes os resultados adquiridos por meio das vivências pessoais de regência e é importante salientar que cada aluno detém uma experiência distinta no ambiente de estágio (PEREIRA *et al.*, 2018).

Nesse sentido, no item seguinte deste capítulo compartilharei minha primeira experiência como estagiária de educação física (EF) e como essa vivência, mesmo que com revezes, fomentou o interesse de continuar na formação de professora de EF na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DESENVOLVIMENTO

Desde quando se iniciou o 5º período da graduação de licenciatura em EF, simultaneamente começou a ansiedade, animação, preocupação, dúvidas e uma série de emoções, por mais que ainda tímidas, sobre como seria a minha atuação e desempenho como estagiária da futura profissão escolhida. A ideia de atuar pela primeira vez como professora de educação física em uma escola acarretou-me as seguintes questões: “como será nas intervenções?”; “como conseguirei ministrar uma aula?”; “já chegou a hora de estagiar?!”. Acredito que essas indagações se deram pela falta de experiência da prática docente somada à empolgação das futuras vivências do contexto escolar. Já adiantando a parte final, foram essas experiências que confirmaram e asseguraram minha convicção na profissão escolhida.

A procura pela escola em que realizaria o estágio foi mais longa do que o esperado - as emoções do estágio já começaram nessa situação. A fim de procurar uma local, contatei inúmeros colégios (no meu bairro, bairros vizinhos e bairro da faculdade referida), tanto por telefone quanto pessoalmente, no entanto os horários livres da faculdade não encaixavam com o oferecido por nenhuma escola, já que segundo as normas da instituição de ensino era



necessário realizar, no mínimo, 100 horas. Com isso, começou a preocupação de não conseguir cumprir a tempo os prazos instituídos pela universidade sobre a entrega das documentações de estágio. Em suma, foi muito cansativo, pois além de não conseguir comparecer a algumas aulas da faculdade (a grade curricular era integral) para prosseguir na procura, em todos os lugares as respostas eram negativas. Entretanto, felizmente dentro do prazo a procura acabou e enfim encontrei um colégio dentro da minha disponibilidade para realizar o ECS.

A escola era do segundo segmento do ensino fundamental, localizada em um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Em geral a estrutura física era muito boa, comportava 14 turmas por turno, além de auditório, biblioteca, refeitório e uma quadra com vestiários pra troca de roupa dos alunos. Importante salientar que nessa instituição foi onde cursei o ensino fundamental II. Em vista disso, com a oportunidade de realizar nessa escola o ECS, pude percebê-la não mais com olhar de aluna, pois naquele momento me encontrava inserida na condição de professora estagiária.

As turmas nas quais estagiei foram muito receptivas, haviam duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, uma turma do 8º ano e duas turmas do 9º ano. Nos primeiros dias de estágio, ainda no período de observação, o professor supervisor de estágio (que era o mesmo desde minha época) ministrou atividades voltadas para as técnicas do handebol para o 6º e 7º anos, para os alunos do 8º e 9º anos deu-se o mesmo conteúdo, no entanto aplicando e corrigindo as regras durante o jogo em si. Essa dinâmica das turmas foi adotada, pois os alunos dos anos finais já tinham tido as mesmas aulas introdutórias de handebol quando iniciaram o fundamental II nessa escola, por isso que para esse grupo a aula consistia no jogo. Sobre a participação dos alunos nas aulas de EF, as turmas mais novas (6º e 7º ano) tinham quase que 100% de participação nas aulas e opondo-se a isso, os alunos do 8º e 9º anos, especificamente as meninas, eram totalmente desanimadas com a disciplina e decidiam se iriam participar ou não da aula, optando muitas vezes por ficarem sentadas conversando ou mexendo no celular.

Desde a época em que estudei nessa escola tem-se o costume de dividir os dois tempos de educação física, sendo um para os alunos do sexo masculino e o outro para o sexo feminino então, por muitas vezes, quando não aconteciam as aulas de handebol, fazia-se um tempo de futebol e o outro tempo era dedicado ao jogo de queimada; no caso das meninas, elas gostavam mais quando era dessa forma e participavam mais das aulas. Em geral, os dias de Educação Física giravam em torno dessas duas possibilidades, ora fundamentos de handebol ora aula livre.



Meu estágio acontecia duas vezes na semana, na segunda-feira onde ficava só com professor Alberto (nome fictício), o supervisor de estágio, e na sexta-feira, haviam dois professores de EF que dividiam os tempos e juntavam as turmas quando necessário, o professor Alberto e uma professora mais nova, Maria (nome fictício) com a qual também conversava e muitas vezes participei jogando com a turma.

O professor Alberto, como já mencionado, propunha para os alunos aulas com a temática de Handebol ou aulas livres (futebol e queimado), o que me causou um impacto de realidade já que há sete anos antes, quando me encontrava como aluna, a dinâmica das aulas se sucedia exatamente dessa maneira. Notava-se que professor estava desanimado e desgastado com a profissão, de fato em uma conversa, o Alberto expôs esse sentimento e citou algumas insatisfações, como a vontade de ensinar o voleibol, mas não possuir as condições da quadra para o jogo, por exemplo.

Já a professora Maria aparentemente não se mostrava insatisfeita ou descontente, no entanto o conteúdo de suas aulas também era queimada para as meninas e futebol para os meninos. Não posso assegurar o porquê dessa realidade, contudo o sentimento gerado desse cenário foi que tinha encontrado um professor desanimado e uma professora que, infelizmente, se acostumou com a realidade da educação física daquela escola.

Diante do quadro apresentado do contexto da educação física dessa escola posso exemplificar as circunstâncias que fortaleceram minha escolha de ser professora de educação física. Era uma segunda-feira, dia de estágio, ao chegar à escola recebi a notícia que o professor Alberto se ausentaria naquele dia, no entanto, foi avisada de última hora e toda a turma estava na quadra aguardando o professor. Os inspetores da escola perguntaram se poderia ajudar somente no primeiro tempo, pois não tinha como remanejar os horários naquela situação. Dessa forma, tinha em mãos um plano recente de uma das disciplinas da faculdade e o usei para a aula daquele dia. Correu tudo bem, os alunos gostaram tanto que após esse dia torciam para o professor faltar, mas felizmente não houve mais essa situação, já que não poderia assumir uma turma sem o professor supervisor.

No decorrer dos dias de estágio o professor permitia que eu ministrasse os aquecimentos da aula e, com isso, sentia-me mais confiante e segura no ambiente de estágio. Acredito que após aquela segunda-feira imprevisível minhas emoções como estagiária eram positivas o que era ótimo, afinal ainda viriam minhas intervenções, nas quais estaria sozinha conduzindo a turma. Quando planejei as intervenções me preocupava sobre a questão dos alunos desanimados, visto que não levaria o futebol nem a queimada.



O plano de aula consistia em uma introdução ao handebol para o 6º e 7º ano, então apresentei educativos e brincadeiras que os familiarizassem com o passe, recepção e condução da bola. Em relação ao 8º e 9º ano, os educativos voltaram-se mais para a condução, recepção e arremesso, visto que essas turmas já estavam acostumadas a praticar o esporte nas aulas. Ministrei três intervenções ao todo e em todas obtive resultados positivos. Aprendi muito com as experiências adquiridas nessas intervenções, existe uma em específico na qual nunca esqueci, aconteceu que planejava o tempo errado das atividades no plano de aula e por isso a prática divergia muito sobre o que eu havia pensado e realmente como ocorreu. Inclusive, quem me trouxe essa orientação foi o professor supervisor de estágio logo na primeira aula ministrada, na qual me explicou que havia planejado muitas atividades baseadas no tempo de 50 minutos. Não considerei o tempo “perdido” para explicar, sanar as dúvidas, o rendimento dos educativos e, além disso, das cinco atividades que planejei, precisei deixar de realizar uma. Após a orientação recebida coloquei essa informação em prática nas outras intervenções e correu tudo bem.

O ECS é essencial para a formação do futuro professor, no entanto no período de três meses que estagiei na escola, fez-se também importante para os professores de EF como também para os alunos, pois, após algumas intervenções minhas, o professor supervisor antes de iniciar o jogo de handebol fez algo inédito, a saber: reuniu a turma em círculo, pediu para que os alunos segurassem nos braços dos colegas de ambos os lados e o objetivo era que ficassem puxando um ao outro, parados e sem soltar o braços. Segundo o professor Alberto, esse movimento de um lado para o outro tinha por finalidade aquecer os braços dos alunos que contribuiria no jogo para execução dos fundamentos do passe e finalização.

O resultado dessa atividade foram sorrisos e alunos animados, cenário este que ainda não tinha presenciado como estagiária nessa escola. Nesse sentido, em uma das aulas da professora Maria, ao invés de iniciar a queimada e ficar observando o jogo como estava habituada a ver, reuniu a turma e começou a explicar os fundamentos do basquetebol. O final da aula resultou em os alunos empenhados em arremessar e fazer cesta. Considero essas ações fruto da presença de um estagiário na escola, estando esse cheio de disposição, sem frustrações e sem desânimos com a profissão.

Para finalizar esse relato de experiência, afirmo que todas as vivências, por mais que para o leitor pareçam pequenas, somaram-se substancialmente e influenciaram minhas convicções como professora. Além disso, pude autoavaliar minhas competências, retificar os



erros e fomentar a certeza sobre ser professora de EF. Ainda, foi possível fortalecer meu desejo de atuar em escolas e fazer diferença na perspectiva dos alunos sobre essa disciplina.

Hoje em dia, ao ter concluído todas as disciplinas do ECS, meu objetivo profissional se tornou ser professora Dr. de EF, onde quero fazer parte da formação dos futuros professores dessa disciplina tão esplêndida e leva-los a valorizar a experiência de ECS. Afim de não encerrar só com minhas palavras, esse relato de experiência corrobora com os estudos de Iaochite (2014) quando afirma que viabilizar ainda na graduação as vivências práticas da docência mediante os desafios do contexto escolar que encontraram, proporcionará ao discente a oportunidade de aferir suas capacidades para o ensino. Todavia, como já foi referido nesse trabalho, tudo isso dependerá da experiência individual que o estagiário obtiver e, por isso, considero que fui agraciada com resultados positivos desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS deve ser vivenciado em sua totalidade pelos discentes, visto que as experiências propiciadas no contexto da escola são únicas e essenciais para a formação do futuro professor de educação física. Isso significa que é a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos teóricos e auto avaliar suas competências e saberes adquiridos.

A minha experiência em uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro, mesmo que já conhecesse aquele ambiente, possibilitou entender a realidade que muitos professores de educação física vivenciam, a saber: a falta de materiais, a falta de estrutura somada ao desânimo dos alunos e o desânimo do próprio professor. Felizmente essas circunstâncias não me desmotivaram, possivelmente por não as vivenciar por anos, como é o caso do supervisor de estágio, mas por apenas três meses que se referiu ao período de estágio. Nesse viés, tudo isso evidência o quanto é importante conhecer e compreender um possível contexto que irei vivenciar após minha formação como professora de EF.

A educação física contém muitos conteúdos que vão além de ensinar esportes em quadra. Diferente disso, essa disciplina dispõe de abrangentes abordagens capazes de atender ao aluno no aspecto motor, afetivo e cognitivo, portanto, essa experiência incitou-me sobre o perfil de professora que intento, todavia inteirada como a rotina e os percalços que o contexto escolar pode gerar no professor, refletindo, por exemplo, em desânimo, indiferença e/ou comodismo. Concluo esse trabalho valorizando o ECS como uma ferramenta eficaz na formação inicial para o futuro professor de educação física, e também reforçando a importância do professor supervisor de estágio nesse processo formativo.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária -Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p.7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. **Porto: FADEUP**, 2014.

BRASIL. Constituição (2008). **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Presidência da República. Brasília, 2008.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Formação inicial para docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. *Journal of Physical Education*, v. 27, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jpe/v27/2448-2455-jpe-27-e2702.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSTA FILHO, R. A. **Desenvolvimento da autoeficácia docente na iniciação à docência em educação física**. 172f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

COSTA FILHO, Roraima Alves; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/24762/15233>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FLORES, Patric Paludett *et al.* Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20107/14266>. Acesso em: 31 mar. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a06.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; DE SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. *In: Anais do XVI Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino*, p. 234-246, 2012.

METZNER, Andreia Cristina. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 645-656, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/17918/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.



PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui *et al.* Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37734/751375139406>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ROCHA, Diego Marcell. Crenças de autoeficácia e estratégias de aprendizagem: um estudo de caso dos ingressantes no curso de Licenciatura em Física. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, v. 4, p. 01-16, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/RPECEN/article/view/1462/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.



CAPÍTULO 3

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Gabriela Simões, Mestranda em Educação, PPGEduc-UFRRJ e Bolsista CAPES
Cindy Valim de Souza, Graduanda em Educação Física, UFRRJ e Bolsista de Residência Pedagógica

Elizangela Cely, Doutoranda em Educação, PPGEduc-UFRRJ e Professora da Educação Física, Prefeitura do RJ

Ellen Aniszewski, Doutoranda em Educação, PPGEduc-UFRRJ e Professora de Educação Física, Prefeitura do RJ

José Henrique, Docente e Coordenador PIBID no Curso de Licenciatura em Educação Física, DEFD-UFRRJ

RESUMO

Objetivo: Esse estudo objetivou analisar e descrever as percepções de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a respeito das contribuições do Programa para sua formação docente. **Métodos:** Adotou-se uma abordagem qualitativa, sendo este um estudo de corte transversal e de caráter descritivo. Foi utilizada como instrumento uma entrevista estruturada, composta por três perguntas elaboradas pelos pesquisadores. Os dados foram tratados mediante análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Compuseram a amostra 19 bolsistas PIBID, do subprojeto Educação Física da UFRRJ, de ambos os sexos, com idade média de 21 anos ($21,57 \pm 1,22$), entre o 5º e 8º períodos, atuando uns no ensino fundamental (anos finais) e outros no ensino médio. **Resultados:** Dos 19 bolsistas, 15 relataram não ter experiências docentes antes de entrar no Programa. Em relação ao que pensavam sobre o ambiente escolar, os relatos variaram entre acreditar que era um ambiente perfeito ou não ter uma opinião formada sobre esse espaço. Por não possuírem experiências docentes, a maioria dos bolsistas indicou que enxergavam a escola ainda sob a ótica de alunos. Em função das contribuições do PIBID para a formação docente, todos os bolsistas afirmaram acreditar que o Programa tem potencial para tal. Dentre as contribuições, pontuou-se a convicção de desejar ser professor, o domínio de turma, o sentido às disciplinas teóricas cursadas na universidade, o amadurecimento para atuar no espaço escolar, enxergar o ambiente escolar de forma mais ampla, entre outras apresentadas no texto. **Considerações finais:** Dessa forma, acredita-se que o PIBID é uma iniciativa com forte potencial para uma formação docente inicial diferenciada e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica, Bolsistas, Profissionalidade docente, Programa Institucional, Docência.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional do Ministério da Educação voltada à Formação de Professores (CAPES,

¹ O presente trabalho foi construído com apoio CAPES, mediante concessão de bolsa de Iniciação à Docência, entre os anos de 2018 e 2019.



2016), coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de antecipar, de forma prática, o vínculo com o cotidiano escolar e proporcionar aos graduandos experiências profissionais em escolas públicas de educação básica, o Programa oferece bolsas aos licenciandos de cursos presenciais e que, além disso, se comprometam com o estágio na unidade escolar destinada (BRASIL, 2018).

Essa iniciativa prevê a articulação entre a educação superior, especificamente os cursos de licenciatura, a escola e os sistemas Municipais e Estaduais de Ensino (BRASIL, 2018), tendo como objetivos o incentivo à formação de futuros professores para atuar na educação básica, a valorização do magistério, a integração entre Instituição de Ensino Superior (IES)-escola, a inserção de licenciandos no cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, o incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando os professores enquanto formadores de futuros professores e, por fim, a articulação entre teoria e prática, perspectivando a qualidade de ações acadêmicas nas licenciaturas (CAPES, 2016).

O PIBID conta com quatro (4) modalidades de bolsa concedidas pela Capes (2016) e, portanto, quatro (4) diferentes atores que atuarão no Programa institucional, a saber: *iniciação à docência* – destinada aos licenciandos; *professor supervisor* – concedida aos professores da rede pública de educação básica; *coordenador de área* – atribuída à docente de licenciatura que coordena o subprojeto enquanto núcleo, na IES; *coordenador institucional* – designada à docente de licenciatura que coordena o projeto institucional na IES. Nesse estudo, buscou-se aprofundar aspectos referentes à primeira modalidade e atores – os bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

O bolsista ID é o foco central do PIBID. Estes, por sua vez, ao ingressarem no Programa, deverão comprometer-se com: no mínimo oito (8) horas semanais com atividades do projeto; registro das ações desenvolvidas nos espaços de formação - IES e escola; e apresentação dos resultados de sua atuação em seminários específicos desenvolvidos pela IES (CAPES, 2016). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no Programa têm como intuito enriquecer a formação inicial do futuro professor, de forma teórica e prática.

Nessa perspectiva, os licenciandos são inseridos nas escolas públicas de educação básica, orientados por docentes de licenciaturas em parceria com os professores dessas escolas, para desenvolverem projetos didáticos e propostas metodológicas, com possibilidades de interação no ambiente, contexto e demandas educacionais, bem como de atuação no processo de ensino e aprendizagem (MATTANA *et al.*, 2014). Considerando os aspectos supracitados,



esse trabalho teve por objetivo analisar e descrever as percepções de bolsistas PIBID, a respeito das contribuições do Programa para sua formação docente.

Para fins de organização, optou-se por desenvolver o capítulo na seguinte sequência: *percurso metodológico*, apresentando o modelo de pesquisa, instrumento de coleta de dados, descrição dos participantes e tratamento dos dados; *dizeres e percepções dos bolsistas ID* – estruturado no subtítulo: “Experiências pregressas, o ambiente escolar e a formação docente: percepções dos bolsistas e diálogo com a literatura”; e, por fim, apresentam-se as *considerações finais*.

Percurso metodológico

Adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada por analisar e compreender os fenômenos de forma integrada, isto é, no contexto em que ocorrem e sob a ótica dos atores envolvidos (GODOY, 1995). Tratou-se de um estudo de corte transversal (seccional), realizado em determinado momento de vida dos participantes, sendo possível a coleta de dados utilizando curto período temporal. Os autores indicam que estudos dessa natureza apresentam grande utilidade em estudos descritivos. E, por fim, de caráter descritivo, tendo em vista a busca pela descrição organizada do(s) fenômeno(s) investigado(s) (ZANGIROLAMI-RAIMUNDO; ECHEIMBERG; LEONE, 2018).

O instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada, composta por três (3) perguntas elaboradas pelos autores. Segundo Miguel (2010, p. 2), a entrevista é “[...] uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo servir à pluralização de vozes [...]”. De forma complementar, Marconi e Lacatos (2017, p. 88) indicam que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” Quanto à entrevista estruturada, é aquela caracterizada pela adoção de um roteiro a ser seguido pelo pesquisador, com perguntas previamente sistematizadas (MARCONI; LACATOS, 2017).

As três (3) perguntas foram: 1. *Você tinha alguma experiência docente antes de entrar no PIBID? Se sim, qual(ais)?*; 2. *Antes de entrar no PIBID, o que passava na sua cabeça ao pensar no ambiente escolar?*; 3. *Você acredita que o PIBID contribuiu/ contribui para a sua formação docente? Se sim, como? Se não, justifique.*

Esse estudo foi realizado no subprojeto Educação Física, vinculado ao Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DEFD-UFRRJ). O subprojeto havia iniciado em agosto de 2018 e a coleta de dados foi realizada em setembro



de 2019, com o intuito também de oferecer *feedback* acerca das percepções dos bolsistas após um (1) ano de atuação no Programa. As entrevistas foram feitas individualmente, na segunda quinzena de setembro de 2019.

Participaram da pesquisa 19 bolsistas, sendo 10 do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino, com idade entre 20 e 24 anos ($21,57 \pm 1,22$), estando eles entre o 5º e 8º períodos e atuando por um (1) ano no PIBID. Dos bolsistas entrevistados, sete (36,84%) atuavam no ensino médio (EM) e doze (63,16%) no ensino fundamental (EF) - anos finais, entre o 6º e 9º ano.

Os dados foram tratados mediante análise de conteúdo, realizada nas seguintes etapas: leituras preliminares e o estabelecimento de enunciados, a escolha e definição de unidades de classificação, e por fim, um processo de categorização e de classificação (BARDIN, 2011).

Dizeres e percepções dos bolsistas ID

Com o intuito de apresentar os resultados, essa seção apresentará os dizeres e percepções dos bolsistas em relação às três (3) perguntas da entrevista, apresentadas no *percurso metodológico*, buscando estabelecer diálogos com a literatura. Os resultados foram organizados no subtítulo intitulado: “Experiências progressas, o ambiente escolar e a formação docente: percepções dos bolsistas e diálogo com a literatura”, apresentado a seguir.

Cabe destacar que nesse subtítulo serão apresentados excertos tendo como identificação a sequência a seguir: R₁₋₁₉ – R=Respondente e ₁₋₁₉ significa a ordem de entrevistados, variando do um (1) ao 19; F ou M (feminino ou masculino) – em função do sexo do bolsista; 5º-8ºp – em relação ao período, variando entre o 5º e 8º períodos; EF (ensino fundamental) ou EM (ensino médio) – diz respeito à modalidade de ensino em que o bolsista estava atuando. Dessa forma, os excertos foram apresentados e ao final acrescentou-se a identificação, como por exemplo, para a terceira entrevistada, licencianda do 8º período e atuando no ensino médio, sua identificação ficaria da seguinte forma: (R₃, F, 8ºp, EM).

Experiências progressas, o ambiente escolar e a formação docente: percepções dos bolsistas e diálogo com a literatura

Dos 19 bolsistas, 15 relataram não ter nenhuma experiência docente antes de ingressar no PIBID. Dois (2) contaram que cursaram o ensino médio Normal, na modalidade de formação de professores e, por isso, já haviam feito Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com professores unidocentes. E, dois (2) indicaram já terem cursado ECS obrigatório na graduação - disciplina obrigatória aos Licenciandos em Educação Física da UFRRJ a partir do 5º período.



Quanto aos objetivos do Programa, esse visa aproximar os licenciandos das escolas públicas da educação básica, ainda nos primeiros períodos do curso, estimulando a observação, reflexão e prática profissional no local de sua futura atuação (CAPES, 2016; BRASIL, 2018). Os resultados indicaram a importância e relevância do Programa, tendo em vista que a maioria dos bolsistas ainda não tinham experiências docentes, sendo essas proporcionadas ao ingressar no PIBID.

Caminhando em direção às respostas da primeira pergunta, 15 bolsistas (78,95%) indicaram não terem experiências docentes antes de ingressar no PIBID. Ao serem indagados sobre o que pensavam acerca do ambiente escolar, seus relatos variaram entre: acreditar que o ambiente escolar era perfeito ou não ter uma opinião formada sobre esse espaço. Ainda, por não terem vivências e experiências enquanto estagiários/docentes, os bolsistas indicaram que enxergavam o ambiente escolar com a visão de aluno(a).

[...] eu achava que... assim... era tudo perfeito, que tudo acontecia da forma que a gente planejava, que a gente esperava, que seguia tudo uma coisinha quadrada, né. (R₁, M, 5ºp, EM)

Antes de entrar no PIBID eu não tinha nenhuma opinião formada sobre o ambiente docente. (R₂, M, 6ºp, EF)

Ah, eu não tinha uma conclusão muito real de como seria a partir da perspectiva docente, né. Eu conheço ele, eu via ele como aluna [...] Então, eu tentava imaginar, mas não tirava nenhuma conclusão sobre. (R₆, F, 6ºp, EF)

[...] eu tinha aquela visão de aluna. Não tinha aquela visão ainda de professor, dando aula. Tinha aquela visão de aluna, como eu fui aluna e como eu via os professores atuando. Não tinha aquela experiência de atuar como professor. (R₈, F, 8ºp, EF)

Os bolsistas compartilharam que, antes de ingressarem no PIBID, o receio quanto o controle de turma e a preparação e atuação docente estavam presentes ao pensarem sobre o ambiente escolar.

[...] antes do PIBID eu tinha um pouco de medo sim, um pouco de receio do ambiente escolar, das dificuldades que eu poderia encontrar. (R₅, F, 6ºp, EM).

Pensava em medo e insegurança de estar com os alunos, principalmente durante as práticas. (R₈, F, 8ºp, EF)

Eu sentia um pouco de medo de não saber lidar com os problemas que normalmente encontramos na escola ou de não saber controlar uma turma. (R₁₈, F, 7ºp, EF)

Além desses sentimentos, seus relatos foram ao encontro da complexidade do ambiente escolar, em que uns acreditavam que era mais fácil de lidar e outros afirmaram saber que era um ambiente difícil.

Para ser sincero, eu pensava que o ambiente escolar era mais fácil de lidar, principalmente em relação a controle de turma. (R₇, M, 6ºp, EF)

Geralmente o que eu pensava que assim o ambiente escolar era um ambiente um pouco difícil de lidar, com alunos muito agitados e com alunos muito diferentes um dos outros, mas era uma coisa bem superficial [...]. (R₁₂, F, 7ºp, EF)



Eu pensava que era um ambiente um pouco diferente de como é. Eu sabia que era um ambiente difícil, mas não tão complexo quanto realmente é. (R₁₄, M, 7ºp, EF)

E finalizam essa lógica indicando as contribuições do PIBID, por meio de relatos tais quais:

[...] ao chegar no PIBID eu fui desconstruindo alguns medos e receios e fui também ganhando acho que uma maturidade com a graduação, porque muita coisa que eu via na graduação só começou a fazer sentido a partir da prática. (R₅, F, 6ºp, EM)

[...] eu pensava que era simplesmente chegar lá e dar aula. Eu nunca pensei, eu nunca soube, na verdade, antes de conhecer o PIBID, que tinha todo um planejamento por trás de criação de plano de aula, de conhecimento da turma, conhecimento individual dos alunos. Eu não tinha ideia disso, até ter entrado no PIBID e perceber tudo isso por trás do simplesmente só dar aula. (R₉, F, 5ºp, EM)

Antes de eu entrar no PIBID eu achava que estar na escola, para dar aula, né, no caso me remeter ao ambiente escolar, seria de grande desafio e um pouco conturbado em vista de que não era algo que eu tinha tanto, tanta vivência antes. (R₁₃, F, 6ºp, EF)

[...] olhar a escola com uma certa dificuldade, mas depois do PIBID eu meio que mudei essa visão. (R₁₉, M, 7ºp, EM)

Como primeira experiência no ambiente escolar e como primeira oportunidade de atuação docente, os bolsistas relataram que o Programa contribuiu para a desconstrução de medos e receios existentes antes de ingressarem nesse espaço, mudando a visão e percepção sobre a escola. Pontuaram também a importância e possibilidade de relacionar teoria e prática. Nessa lógica, ao participar do PIBID, antecipa-se o contato com a profissão docente e com o contexto e realidade da educação básica, o que faz com que os bolsistas percebam a complexidade que os circundam (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Quando perguntados se o PIBID contribuiu para sua formação docente, todos os bolsistas afirmaram que sim, como se vê nos excertos abaixo:

Claro que acredito que o PIBID contribuiu e ele contribui muito pra minha formação docente [...] (R₁, M, 5ºp, EM)

Eu acredito que contribuiu muito [...] (R₂, M, 6ºp, EF)

Sim, claro. As minhas percepções mudaram bastante [...] (R₃, F, 7ºp, EM)

Com certeza o PIBID contribuiu pra minha formação docente [...] (R₄, F, 4ºp, EF)

Bom, eu acredito que contribui sim, de maneira clara até [...] (R₅, F, 6ºp, EM)

Sim e a entrada no PIBID se dá antes da metade do curso, que é quando ainda não temos a possibilidade de cumprir os estágios obrigatórios. (R₆, F, 6ºp, EF)

Depois que eu comecei a fazer o PIBID, durante esse tempo, agora eu tenho certeza que eu consigo dar uma aula [...] (R₇, M, 6ºp, EF)

Contribui sim [...] (R₈, F, 8ºp, EF)

Sim, ele teve e está tendo uma grande importância na minha formação acadêmica [...] (R₉, F, 5ºp, EM)

Ah, com certeza. É, acho que quem consegue passar pela experiência do PIBID ganha uma bagagem assim tanto teórica quanto prática, né, da realidade escolar mesmo muito grande. (R₁₀, M, 7ºp, EM)



Com certeza, eu acredito muito. Eu consigo facilmente perceber a minha vida profissional antes do PIBID e como vai ser após o PIBID. (R₁₁, F, 6ºp, EF)

Eu acredito que sim, porque antes de entrar eu não tinha a menor ideia de como era um ambiente escolar [...] (R₁₂, F, 7ºp, EF)

Sim. O PIBID tanto contribuiu, como contribui ainda [...] (R₁₃, F, 6ºp, EF)

Com certeza ele contribui [...] (R₁₄, M, 7ºp, EF)

Sim, com certeza. Contribuiu muito, muito mesmo [...] (R₁₅, M, 5ºp, EM)

Contribuiu com toda certeza [...] (R₁₆, 6ºp, EF)

Eu acredito sim que o PIBID contribuiu e ainda contribui [...] (R₁₇, M, 5ºp, EF)

Acredito que sim [...] (R₁₈, F, 7ºp, EF)

Sim, acredito que contribuiu grandemente para a formação [...] (R₁₉, M, 7ºp, EM)

Além disso, pontuaram quais foram as principais contribuições do PIBID para a formação docente, descritas em ordem decrescente, de acordo com a frequência em que apareceram nos excertos, como se ilustra no Quadro 1.

Quadro 1. Contribuições do PIBID para a formação docente inicial

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID	BOLSISTA(S) RESPONDENTE(S)
Analisar situações-problema, bem como identificar possibilidades para lidar com essas situações, de acordo com o contexto	R ₁ ; R ₆ ; R ₁₃ ; R ₁₅
Conexão entre teoria e prática estabelecida entre a universidade (reuniões com os coordenadores) e a escola (atuação junto com o professor supervisor na turma)	R ₂ ; R ₅ ; R ₁₀ ; R ₁₇
Planejamento e sua flexibilidade, adaptando as aulas e avaliações para o nível de cada aluno/turma	R ₁₀ ; R ₁₁ ; R ₁₆ ; R ₁₈ ; R ₁₉
Convicção do desejo ser professor	R ₁ ; R ₄ ; R ₁₀
Domínio de turma	R ₄ ; R ₁₅ ; R ₁₈
Vivenciar a inter-relação entre professor, alunos e demais funcionários da escola	R ₅ ; R ₁₁ ; R ₁₆
Oportunidade de passar mais tempo no ambiente escolar e de forma ativa, relatando ser diferente essa dinâmica nos ECS obrigatórios	R ₁₀ ; R ₁₃ ; R ₁₅ ; R ₁₉
Enxergar o ambiente escolar de forma mais ampla, ou seja, como realmente é, diferente de visões idealizadas	R ₁₀ ; R ₁₂ ; R ₁₆
Destacaram o professor supervisor como facilitador desse momento de iniciação à docência, por atuarem em parceria, sendo possível construir conjuntamente bagagens que serão levadas para a futura atuação profissional	R ₃ ; R ₉
Amadurecimento para atuar no espaço escolar	R ₆ ; R ₈
Formas de falar e de se posicionar frente à distintas situações e com diferentes atores (alunos, professores, comunidade escolar, demais funcionários)	R ₁₁ ; R ₁₅
Questões relacionadas a características pessoais, como a identidade profissional, a timidez e a insegurança	R ₁₁ ; R ₁₅
O auxílio financeiro	R ₂
Dar sentido às disciplinas teóricas cursadas na universidade	R ₅
Lidar com recursos financeiros e materiais (in)existentes na(s) escola(s)	R ₇
O <i>feedback</i> imediato das intervenções, com embasamento teórico	R ₁₄
Questões relacionadas com a construção de conhecimento e iniciação científica	R ₁₁
Importância de ser professor de educação física escolar	R ₁₆

Legenda: R₁₋₁₉: R=Respondente e ₁₋₁₉ significa a ordem de entrevistados, variando do um (1) ao 19.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.



Com o intuito de compreender as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial, a partir das percepções de 10 discentes bolsistas, Lacerda e Barbosa (2017) aplicaram um questionário semiestruturado, cujos resultados corroboram com os encontrados neste estudo. Pois, foi destacada no estudo por eles realizado a relação entre universidade-escola, principalmente, em relação ao conhecimento teórico colocado em prática, de forma a integrar e fortificar as práticas desenvolvidas na escola.

Da mesma forma, Rausch e Frantz (2013) realizaram memoriais com licenciandos Pibidianos da Universidade Regional de Blumenau (FURB), objetivando compreender as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, a partir de seus dizeres. Destacou-se que a relação universidade-educação básica contribui com uma formação profissional contextualizada, alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos, voltados também para a realidade educacional.

Essa relação possibilita a reflexão e ação do futuro professor, oportunizando a construção de conhecimentos relativos à profissão docente (LACERDA; BARBOSA, 2017). Isso significa que é possível refletir, agir, analisar e reformular a prática sob a luz da teoria e, ainda, a partir do desenvolvimento da reflexividade docente, os bolsistas tendem a mudar suas percepções sobre a profissão e a escola (RAUSCH; FRANTZ, 2013), concretizando-se em uma postura docente reflexiva e na construção da identidade profissional (MATTANA *et al.*, 2014).

Essa relação universidade-escola, com o intuito de antecipar o vínculo dos licenciandos com a realidade profissional, propicia a troca de saberes, a inserção na rotina escolar, o contato com questões ligadas à profissão, tendendo a contribuir, conseqüentemente, com a percepção das regras, posturas, organização e imprevisibilidade presentes nesse espaço. Além disso, por ser cercado por diferenças sociais, culturais e econômicas, os bolsistas acabam enfrentando diferentes situações escolares e, a partir dessas situações, precisam refletir, analisar e dialogar em busca de possibilidades e construindo novos olhares nesse ambiente (LACERDA; BARBOSA, 2017).

Ao buscar avaliar as contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de Ciências, utilizando como instrumento um questionário, Massena e Siqueira (2016) alertam que essa relação entre universidade-escola e teoria-prática devem caminhar junto da ressignificação da escola enquanto *lócus* de formação, para que esse ambiente não seja entendido como um lugar apenas de testagem da teoria em prática.

Mattana *et al.* (2014) buscaram descrever a percepção de bolsistas PIBID em Ciências Biológicas em relação as contribuições do Programa para sua formação inicial. Os resultados



indicaram que, a partir da atuação no contexto escolar, os bolsistas tendem a confiar mais em si, inclusive para posterior atuação profissional, pois a inserção dos bolsistas na unidade escolar propicia vivências e experiências com potencial para tal.

Nesse sentido de inserção e atuação na escola, é possível: atenuar o choque de realidade caso o futuro professor só tivesse contato com a realidade escolar ao ingressar na escola como professor iniciante (RAUSCH; FRANTZ, 2013); estabelecer o diálogo entre futuros professores e professores regentes e, a partir dessa relação, trocar experiências e saberes; construir saberes pedagógicos na atu(ação), por exemplo, ao problematizar, de forma crítica, os desafios encontrados (LACERDA; BARBOSA, 2017); perceber a complexidade presente na sala de aula e escola, ao vivenciar a dinâmica escolar. Nesse bojo, ainda é possível potencializar aprendizagens, desenvolver-se profissionalmente, ressignificar a escola enquanto *lócus* de formação e modificar visões sobre esse espaço e a profissão (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Por tratar-se da formação de profissionais da educação, Lacerda e Barbosa (2017) ressaltam a importância da teoria e dos saberes curriculares, científicos e disciplinares. Em função desses saberes, Massena e Siqueira (2016) afirmam que há maior valorização pelos bolsistas por conhecimentos desenvolvidos na prática. Dessa forma, a união de teoria com prática, em ação, resulta em metodologias, procedimentos e atitudes reais. O incentivo para a produção de conhecimentos, com base em suas práticas, tende a culminar com a formação de um professor pesquisador (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Essas ações permitem que o futuro professor interaja, socialize, vivencie, acumule, organize, planeje e relacione os conhecimentos e as ações, aprimorando suas práticas pedagógicas na escola (MATTANA *et al.*, 2014).

Em suma, considerando as contribuições pontuadas pelos bolsistas e ainda estabelecendo diálogos com a literatura, é notório que as atividades desenvolvidas no PIBID propiciam momentos de investigação e de intervenção que culminam em aprendizagens docentes (LIMA, 2008). Nessa perspectiva, a escola, enquanto *lócus* de formação, proporciona a mobilização de saberes, a partir da prática desenvolvida, tendo em vista que é considerada como um espaço em que podem ser criadas possibilidades pedagógicas (FRANCO, 2008; TARDIF, 2012).

No mais, é possível estreitar o vínculo entre teoria-prática, escola-universidade, formações inicial e continuada e futuros professores e professores em atuação, sendo o PIBID uma iniciativa valiosa rumo à formação docente diferenciada e de qualidade (SIMÕES *et al.*, 2020), oportunizada pela prévia socialização e indução dos futuros professores em seu local de futura atuação profissional (SILVA *et al.*, 2019).



Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo analisar e descrever as percepções de bolsistas PIBID, a respeito das contribuições do Programa para sua formação docente. Para isso, recorreu-se a uma entrevista estruturada, composta por três (3) perguntas elaboradas pelos pesquisadores. Os dizeres em relação às *experiências pregressas* indicaram que 15 (78,95%) dos 19 bolsistas não tinham experiências docentes, sendo o PIBID o primeiro contato prático com a profissão e em local de futura atuação.

O ambiente escolar era visto por uns como um lugar perfeito, enquanto outros ainda não haviam formulado uma compreensão sobre, mas, a maioria pontuou que antes do Programa ainda o enxergavam sob a lente de aluno. Em relação às *contribuições do PIBID para a formação docente*, os 19 bolsistas afirmaram que o Programa contribuiu para tal, bem como pontuaram diferentes contribuições apresentadas no Quadro 1.

Dessa forma, acredita-se que o PIBID é uma iniciativa com forte potencial para uma formação docente inicial diferenciada e de qualidade, tendo em vista as diferentes vivências e experiências teóricas e práticas, refletidas em ações, análises, diálogos, reflexões e ressignificações da prática pedagógica, junto aos colegas futuros professores, o coordenador do subprojeto na universidade e o professor supervisor e alunos na unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.

BRASIL. **PIBID - Apresentação**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. Acesso em: 25 set. 2020.

CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>. Acesso em: 06 abr. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LACERDA, C. L. C.; BARBOSA, F. G. Contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciandos em Pedagogia da UEMG: desafios e possibilidades. **Form@re**, Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Teresina, v. 5, n. 2, p. 55-71, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6144/4067>. Acesso em: 06 abr. 2021.



LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015/3931>. Acesso em: 06 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017. 286 p.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 17-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4335/2901>. Acesso em: 06 abr. 2021.

MATTANA, S. D. *et al.* Contribuições do PIBID na formação inicial: intersecções com os pontos de vista de licenciandos de Biologia. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental - REGET**, v. 18, n. 3, p. 1059-1071, set./dez., 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231165883.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, PPGEL/UFRN, n. 5, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>. Acesso em: 06 abr. 2021.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos da Pesquisa em Educação**, PPGE/ME, v. 8, n. 2, p. 620-641, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SILVA, G. S. *et al.* O PIBID na formação inicial: a profissionalidade docente na perspectiva de licenciandos de Educação Física. In: **Anais do II Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**, CONESPE, UNESP, São Paulo, Rio Claro, out., 2019.

SIMÕES, G. *et al.* Prática pedagógica no PIBID Educação Física: um relato de experiência. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 288-300, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3046/1896>. Acesso em: 06 abr. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, J.; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE, C. Tópicos de metodologia de pesquisa: Estudos de corte transversal. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 356-360, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/152198>. Acesso em: 02 abr. 2021.



CAPÍTULO 4

AS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA MUDANÇA DE CONTEXTO ESCOLAR NO PIBID²

Miguel Longo Vieira Vidal do Rosario, Licenciando em Educação Física, UFRRJ e Bolsista de Residência Pedagógica

Crislane Carla da Silva do Espírito Santo, Licencianda em Educação Física, UFRRJ

Gustavo Cleiton Sousa da Silva, Licenciando em Educação Física, UFRRJ

RESUMO

Com interesse em fomentar a inserção de futuros docentes na realidade escolar, surge a partir do Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante a jornada como docente em formação no PIBID, um grupo de licenciandos em Educação Física e bolsistas do programa, experienciaram a vivência em duas escolas com diferentes realidades, durante o período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Esse trabalho aborda a experiência de mudança de contexto escolar de três bolsistas do PIBID, do curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Diante disso, objetivou-se apresentar as duas escolas, nas quais foram inseridos durante o programa e contextualizar suas experiências demonstrando a diversidade estrutural, educacional e sociocultural, estabelecendo diálogos entre artigos referentes à formação de professores, o PIBID e o ambiente escolar. A presente proposta vai ao encontro da identificação e elucidação acerca das barreiras e possibilidades em uma nova realidade escolar e ambiente profissional. Conclui-se que o período inserido no ambiente escolar, proporcionado pelo PIBID é de suma importância para a formação dos futuros docentes sendo, por meio da experiência de transição entre escolas, que o futuro professor/estagiário conhecerá e saberá se adaptar ao ambiente intra e extraescolar.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Acolhimento, Estágio Supervisionado, Educação Física escolar, Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), segundo o artigo 1º do Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010 tem o intuito de fomentar a iniciação à docência, colaborando para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010). Esse programa proporciona experiências no âmbito da sala de aula e mostra a realidade administrativa e sociocultural que envolve a escola, se configurando como uma importante contribuição para a formação dos egressos referente às práticas pedagógicas (CLATES; GÜNTHER, 2015). Ainda de acordo com os autores:

² Este trabalho foi realizado com apoio da CAPES entre o período de agosto de 2018 a dezembro de 2019 por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.



A iniciativa expressa a intenção de uma ação que aproxime Universidade e Escola, tomando a formação (inicial e continuada) como eixo orientador das ações que favoreçam a inserção precoce de futuros professores, propiciando-lhes experiências concretas de ensino. Por outro lado, expressa uma valorização dos professores como co-formadores na preparação para o magistério. (p. 60).

Durante a jornada como docente em formação no PIBID, um grupo de licenciandos em Educação Física, bolsistas do programa, foram guiados à experiência em dois momentos: o primeiro durou cerca de um ano em uma escola localizada na zona oeste de um município do estado do Rio de Janeiro, entre agosto de 2018 e junho de 2019; no segundo, os graduandos foram deslocados para uma nova escola, a qual representou uma nova realidade, a partir de junho de 2019 até dezembro do mesmo ano. Esta mudança teve por objetivo levar os Pibidianos a perceberem as diferenças entre os contextos escolares e promover a sua capacidade de adaptação à nova realidade.

Diante disso, esse trabalho tem a proposta de relatar a experiência dos Pibidianos em uma escola localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, onde passaram a atuar no segundo semestre letivo de 2019, procurando identificar as barreiras e possibilidades em uma nova realidade e ambiente profissional.

DESENVOLVIMENTO: relatando a experiência

Como forma de organizar o relato de experiência dos bolsistas, optou-se por dividir essa seção em seis subtítulos, sendo eles: 1) Procedimentos da mudança de contexto escolar; 2) Características das escolas; 3) Diferenças entre as escolas; 4) A antiga escola sobre os olhares dos bolsistas; 5) O PIBID e a formação docente; 6) Mudança de contexto escolar, apresentados a seguir.

Procedimentos da mudança de contexto escolar

Como citado anteriormente de forma breve, um grupo de bolsistas do PIBID iniciou o período de 18 meses do programa em uma escola pública de um município do Estado do Rio de Janeiro, sendo 12 meses cumpridos nesta escola e os demais completados numa escola em outro município do mesmo Estado.

Por questões éticas, não divulgaremos os nomes das escolas e dos municípios que os bolsistas do programa foram inseridos. Visto isso, nomearemos a escola e o município dos 12 primeiros meses, respectivamente como “escola 1” e “cidade A”, e dos últimos 6 meses como “escola 2” e “cidade B”.

O objetivo inicial do programa era proporcionar aos licenciandos de Educação Física do PIBID seis meses de vivência em cada escola participante do projeto, de forma a proporcionar



diferentes experiências a partir de cada região (as escolas eram localizadas em municípios distintos do estado do Rio de Janeiro, um na zona oeste da capital, outro na região metropolitana, e por fim, havia uma outra escola localizada na baixada fluminense). Contudo, após uma reunião entre os professores coordenadores do projeto e os Pibidianos, optou-se pela realização de, pelo menos, um ano letivo na mesma escola, sob a justificativa de que quanto maior fosse o tempo de atuação no mesmo local, maior a chance de elaborar um projeto conciso e eficiente.

Após esse período de um ano na mesma escola, que oportunizou aos licenciandos conhecerem a estrutura da escola, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista pedagógico, com o corpo docente, os demais funcionários e o trabalho feito com os alunos, a coordenação do subprojeto do PIBID realizou, por meio de um sorteio, a troca entre os grupos de Pibidianos e as escolas. O sorteio e a mudança foram realizados para que ao menos nos últimos 6 meses de vigência do programa houvesse a experimentação de novas experiências em uma diferente localidade. Diante disso, no segundo semestre de 2019 o grupo de licenciandos em Educação Física que estava na cidade A foi transferido para a cidade B.

Características das escolas

Cada escola tem suas características que refletem a cultura social e humana da comunidade na qual está inserida, por isso, neste relato é essencial apresentar os contextos nos quais estão socialmente inseridas as escolas envolvidas.

A escola 1, primeira em que os Pibidianos atuaram, é uma escola pública de Ensino Fundamental II localizada na zona oeste da cidade A. Está em uma área relativamente exposta à vulnerabilidade social e sua população pode ser caracterizada como de baixa e/ou média renda. Esta escola possui sala de recursos para alunos incluídos, sala de leitura com muitos livros, um auditório, laboratório de informática que passou a funcionar a partir da chegada dos bolsistas do PIBID, quadra poliesportiva com vestiários de baixa qualidade e um pequeno refeitório.

A escola carece de espaços de convivência e espaços para leitura e, por isso, adaptaram a quadra no horário de intervalo para atividades recreativas e adaptaram o espaço de corredores, com o uso de tatames. O corpo docente trabalha a multidisciplinaridade, em que os professores organizam seus conteúdos programáticos em prol de um objetivo convergente para o bem comum.

A escola 2 é uma escola pública, também atendendo o Ensino Fundamental II, localizada em uma zona de vulnerabilidade social na cidade B, região metropolitana do Estado do Rio de



Janeiro. Sua população possui baixa renda e nota-se que o contexto social vivido na comunidade influencia muito na escola, como a guerra entre facções, alunos expostos ao mundo do crime e das drogas, sexualidade na infância e adolescência, entre outras problemáticas.

Sua estrutura aparentemente é satisfatória, porém carece de manutenção. Possui uma sala de recursos audiovisuais e materiais para a inclusão de alunos com deficiência, sala de leitura, um pátio grande, piscina que não pode ser utilizada pelos alunos devido a problemas administrativos entre a escola e a prefeitura (na época mencionada neste capítulo), pois apesar desta estar nas dependências da escola, não pertence à secretaria de educação, mas sim à secretaria de esportes.

A quadra poliesportiva possui vestiários, que não estão em funcionamento por falta de água. A relação entre os professores e funcionários com os alunos parece refletir a exposição da comunidade à violência. “Venha para cá agora!”, “Não pode!”, “Cadê o uniforme?” são frases comuns, as quais os alunos respondem com violência e, por isso, o autoritarismo parece ser a única solução para trazer ordem ao caos.

Diferenças entre as escolas

Para além das caracterizações gerais, identificamos algumas diferenças entre as duas escolas.

Na primeira escola observa-se que o diretor é um professor formado em Educação Física. Além disso, pode-se notar também que a escola participa de competições com outras escolas do município, o que transparece a importância da Educação Física na instituição. Os professores das demais disciplinas realizavam planejamentos coletivos e similares formas de apresentar e vivenciar os conteúdos durante suas aulas.

No caso da segunda escola, temos também um professor de Educação Física na direção, porém, observa-se que a organização deste componente curricular é feita de maneira distinta entre os professores. O espaço das aulas práticas de Educação Física (quadra) é dividido entre dois professores que utilizavam, cada um, meia quadra para suas aulas com turmas, conteúdos e gestão de aula diferentes, dificultando o trabalho.

A escola 1 possui materiais e recursos didáticos, dentre eles: data-shows e televisões para aulas expositivas nas salas de aula; diversas bolas de basquete, handebol, vôlei, além de bambolês, duas traves para minifutebol e um plinto. Possui também um palco para ensaios e eventos. Sobre os vestiários, estes eram abertos para uso dos alunos.

A escola 2 dispõe de uma quadra poliesportiva com grande arquibancada, porém, os vestiários não são utilizados sob alegação de que não tem água. Possui uma sala de leitura, não



muito frequentada. Em acréscimo, tem grande carência quanto aos materiais para as aulas, levando em conta que apresenta apenas duas bolas de basquete em bom estado e duas/três bolas de handebol gastas.

A antiga escola sob os olhares dos bolsistas

Na escola 1, nós Pibidianos tínhamos um papel mais presente junto a outras esferas do corpo docente. Participávamos da elaboração de eventos como festas, gincanas, bazares e eventos culturais. Tínhamos contatos com outros docentes, inclusive de outras disciplinas, durante os intervalos na sala dos professores; participávamos de reuniões de conselho de classe, tínhamos livre acesso a áreas de secretaria, bem como tínhamos uma relação muito próxima com a direção da escola e com a coordenação pedagógica, a qual incentivava a participação dos bolsistas em conjunto para a elaboração de tarefas.

No primeiro contato nesta escola, fomos acolhidos por todo o corpo escolar, desde os alunos e a professora supervisora até a direção da escola. A professora supervisora e o coordenador pedagógico nos guiaram pela escola, apresentando cada espaço, comentando de cada projeto e apresentando-nos para diversos professores, funcionários do refeitório, da limpeza e administrativos.

Quanto aos alunos, nosso primeiro contato se deu durante uma apresentação. Antes do início da aula todos os alunos formaram filas para receberem diversos avisos, entre eles, os melhores alunos do mês, os eventos que aconteceriam na escola, como também a chegada de novos estagiários que vieram de uma universidade pública, participantes de um programa de iniciação à docência.

Em suma, a experiência nesta escola foi proveitosa. Era animador estar presente nos dias de aula. Além da boa receptividade por parte do corpo docente e discente, nos era oferecido materiais e recursos didáticos, o que facilitava o desenvolvimento de estratégias nas aulas.

Para mais, o ambiente harmonioso da escola e as relações entre os licenciandos com os alunos, o corpo docente e a professora supervisora eram agradáveis. Todavia, mesmo a escola sendo receptiva, algumas barreiras foram encontradas. Em determinadas situações, os futuros docentes encontraram preconceito por parte de poucos funcionários onde, abertamente, faziam diferenciação entre nós e os professores da escola, nos limitando em nossas atuações, mesmo que essas limitações não tivessem sido impostas pela professora supervisora, a coordenação pedagógica e a direção da escola.



A nova escola sob os olhares dos bolsistas

Além da atuação prática no chão da escola, os bolsistas participavam de reuniões semanais na Instituição de Ensino Superior (IES), junto com os coordenadores do núcleo/subprojeto Educação Física. Durante essas reuniões, antes da mudança de escola, ouvíamos comentários sobre o ambiente hostil que permeava a escola. Os relatos dos antigos Pibidianos eram sobre a relação difícil entre os bolsistas e o corpo docente e administrativo da escola. Essa relação entre os funcionários e os alunos refletia um ambiente violento. A escassez de materiais, relatos sobre problemáticas extraescolares e como a relação fora dos muros da escola a influenciava também foram pontuados.

O primeiro contato com os funcionários da escola gerou olhares de desconfiança. Entretanto, fomos muito bem recepcionados pela professora supervisora, que com muita paciência e dedicação nos supervisionou e orientou durante a nossa passagem pela escola.

Infelizmente, nós percebemos que os relatos que ouvíamos dos antigos bolsistas que atuavam naquela escola eram verdadeiros e vivenciaríamos um contexto escolar diferente.

Durante as aulas de Educação Física também notamos diferenças entre as escolas 1 e 2. A escassez de material era notória, assim como a falta do vestiário. Entretanto, o que mais chamou a atenção era a obrigação de dividir uma quadra com outro professor, que a utilizava com outra turma. Infelizmente, o professor permitia a “bola correr”. Com os alunos sem direcionamento, em meia quadra, certamente em um determinado momento alguma aula seria prejudicada.

Em seis meses de inserção na nova escola vivenciamos situações de uso de drogas, ouvimos relatos de violência e situações de gravidez na adolescência.

O PIBID e a formação docente

É fato que na atual conjuntura a formação de professores se mostra inadequada. Com isso, novas problemáticas vêm surgindo e o empenho por soluções se tornam essenciais rumo à uma melhor formação docente (AMBROSETTI *et al.*, 2013).

Em seu artigo, Ambrosetti *et al.* (2013) destacam, a partir da análise de outros estudos, a dicotomia entre a teoria ensinada nas universidades e a prática docente. Todavia, Clates e Günther (2015) comentam que, ao compreender a realidade escolar, percebe-se que o ensino superior e a educação básica não representam uma dicotomia, pelo contrário, estes passarão a ser concebidos como lugares de práticas formativas e docentes.

Com objetivo de superar tais problemáticas, o Governo Federal cria em 2017 a primeira versão do PIBID (AMBROSETTI *et al.*, 2013). De acordo com Clates e Günther (2015), o



PIBID tem a função de inserir os acadêmicos na escola de forma a se sentirem reais professores, convivendo com os problemas, não apenas das turmas as quais ministram aulas, mas da escola, de maneira geral, de forma que a partir das experiências precoces, durante a participação no PIBID, os egressos consigam se “encontrar enquanto professores”, diferente das condições previstas no currículo da graduação que não oportunizam uma imersão no universo da escola de forma a captar toda a sua complexidade.

Para Simões *et al.* (2020), assim como indicam Clates e Günther (2015), o objetivo deste programa é articular o diálogo entre a universidade e a escola, através da inserção precoce dos futuros professores na realidade escolar, pois o PIBID pode ser um possível aliado na aproximação entre as escolas e as universidades, potencializando suas relações (SIMÕES *et al.*, 2020). Corroborando com essa perspectiva, Ambrosetti *et al.* (2013) apontam que os diálogos universidade-escola podem trazer benefícios para ambas instituições através do PIBID.

Clates e Günther (2015) comentam que as experiências formadoras vivenciadas no PIBID se configuraram como importantes contribuições para a formação dos egressos no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas.

A partir dos relatos de licenciandos na pesquisa de Ambrosetti *et al.* (2013), pode-se perceber por meio do PIBID o trajeto percorrido pelos futuros docentes, como um caminho de novas percepções sobre a escola, o corpo discente e a sua futura profissão. Visto que a partir do primeiro contato com a docência surgem os medos e inseguranças, além do descobrimento de novas perspectivas e transições durante o percurso do aprendizado como docente (AMBROSETTI *et al.*, 2013).

Segundo Ambrosetti *et al.* (2013), ao ser inserido no contexto escolar, o licenciando defronta a realidade da escola, para muitos ainda desconhecida. E é nesta singular realidade que novos conhecimentos são formados e expectativas pré-estabelecidas são superadas. Para mais, os relatos sugerem que os bolsistas entrevistados enxergaram que a sua participação no PIBID, através da inserção no contexto da realidade escolar, poderia preencher as defasagens na relação teoria-prática durante a formação docente nas universidades (AMBROSETTI *et al.*, 2013).

Mudança de contexto escolar

Cada escola é um espaço único, com regras, relações sociais, tratados, desacordos, experiências, com contextos internos e externos, que a torna singular perante diversas outras realidades escolares (DAYRELL, 1996). Hernandez e Hernandez (2007) relatam que o ambiente escolar é heterogêneo. Neste ambiente, diversas realidades estão presentes, ou seja, o



corpo discente, o corpo docente, a coordenação, os funcionários, a comunidade escolar como um todo. Cada qual, com sua trajetória, sonhos, decepções e expectativas sobre a escola.

Cada aluno traz consigo a diversidade cultural que permeia seus horizontes. Dayrell (1996) traz questionamentos, como: Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?. As respostas que são seguidas destas perguntas influenciarão o contexto escolar como um todo, pois mesmo que não seja só de alunos que uma escola é formada, esses alunos fazem parte do seu todo.

Outra característica da escola é sua arquitetura, sendo apontado por Dayrell (1996) que esse espaço não é neutro e traz expectativas sobre as ações dos sujeitos que nele estarão inseridos.

A partir disto, não se pode ignorar a particularidade de cada escola e como cada uma terá em sua conjuntura características próprias, influenciadas por relações externas e internas aos muros da escola. Como por exemplo, como é o bairro que a escola está situada? É um bairro nobre ou de classe baixa? Existe tráfico organizado ou milícia? Têm atividades culturais? As crianças podem se divertir na rua? E dentro da escola? Quem são os professores? Quem são os alunos? Quais são as expectativas deles perante a escola? Tudo isso influenciará na inserção dos futuros docentes, bolsistas do PIBID.

Diante deste contexto, os futuros docentes que relataram suas experiências neste capítulo vivenciaram a mudança de contexto escolar, onde foram deslocados de sua zona de conforto - em uma escola a qual estiveram por um ano, e foram inseridos em uma comunidade escolar demasiadamente diferente e nova. Se para os alunos a transição de escola pode ser um momento difícil (MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL, 2009), com os bolsistas do PIBID tal afirmativa não seria diferente, visto que segundo Hernandes e Hernandes (2007) o estagiário, neste caso os Pibidianos, não são vistos como parte da escola.

Percepções dos futuros docentes

Foi perceptível para os futuros docentes as diferentes realidades escolares vivenciadas por eles. É certo que diante do relato apresentado surgiram expectativas a respeito dessa mudança, visto que os bolsistas não concordavam plenamente com a necessidade de alteração de contexto escolar. Com essa mudança, o sentimento de novamente terem o primeiro contato com uma escola despertava entre eles.

Diante de todo o histórico apresentado por seus colegas que estavam inseridos anteriormente, o medo e a apreensão ao estar diante de uma realidade escolar tão adversa



sobressaltava os pensamentos dos Pibidianos. Hernandez e Hernandez (2007) apontam sobre a ilusão de uma escola perfeita aos olhos do professor iniciante, porém, ao se deparar com a realidade, suas perspectivas se tornam frustradas. Para os bolsistas que foram inseridos na escola 2 pelos seus últimos seis meses de projeto, a perspectiva com esta mudança não era a ideal, como então superar expectativas tão ruins?

Ressalta-se que a função do PIBID é inserir o futuro docente, bolsista do programa, na realidade da escola, convivendo com toda sua realidade e problemáticas (CLATES; GÜNTHER, 2015). Sendo assim, ao serem inseridos naquela nova realidade, os bolsistas estavam cumprindo um dos propósitos do programa. Como a intenção é trazer a vivência da realidade, os futuros docentes estarão mais preparados para enfrentarem este contexto quando se tornarem professores.

Infelizmente, toda a apreensão se tornou realidade. A diferença entre as escolas era explícita. Todavia, por terem uma expectativa tão baixa quanto à nova realidade, a cada acerto, elogios da professora supervisora, cada intervenção que era notado o mínimo de sucesso, o sentimento de conquista afluía entre nós.

Ressaltamos que, ainda que todo o processo de mudança seja complicado e que cada escola seja parte do seu próprio universo, com suas características próprias, com suas regras, suas relações interpessoais, sua arquitetura e sua relação com a cultura que a cerca seja tão singular (DAYRELL, 1996), notamos que com planejamento, dedicação por parte dos bolsistas, com a orientação da professora supervisora e dos coordenadores do PIBID, a experiência de mudança de contexto escolar se tornou proveitosa para os Pibidianos.

Ambrosetti *et al.* (2013) relata que no momento em que os futuros professores são inseridos no ambiente escolar, estes ficarão diante da realidade da escola, e essa experiência irá fazê-los superarem suas próprias expectativas relacionadas a este ambiente. Ao refletirmos sobre nosso percurso na escola 2, observamos que a nossa experiência superou as expectativas mesmo com todas as adversidades.

Com isso, mesmo que não possamos afirmar que a mudança de contexto nos preparou por completo para a prática docente, podemos apontar que acrescentou com conhecimento e experiência à nossa futura profissão, mostrando-nos possíveis realidades do docente ao longo da sua jornada. Do mesmo modo, contribuiu para diminuir a carência da prática pedagógica durante a formação teórica na IES, corroborando com Ambrosetti *et al.* (2013) que aponta que bolsistas enxergam a participação no PIBID como uma forma de diminuir a defasagem entre a teoria-prática ensinada nas universidades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a experiência supervisionada promovida pelo PIBID é de suma importância para a formação dos discentes. Por meio da experiência de transição de uma escola para a outra, observa-se a importância de o professor/estagiário conhecer o ambiente extra e intraescolar.

Além disso, nota-se como é essencial se adaptar, estar aberto a modificações para socializar em uma nova realidade e intervir no ambiente. Além de vivenciar durante a graduação a experiência como docente em formação, na escola, através do PIBID, pudemos antecipar a experiência de perceber a escola, os alunos e as aulas sob a perspectiva docente, vivenciando as experiências de lecionar, planejar, replanejar, avaliar e gerir situações conflituosas, com destaque para a supervisão recebida, fundamental para a adaptação vivenciada em ambos os espaços (HERNANDES; HERNANDES, 2007; BENITES, 2012; SARTI; ARAÚJO, 2016).

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 306f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100442>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 30 out. 2019.

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53/30747>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, 1996. p. 136-162.

HERNANDES, M. L. Q. G.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2143>. Acesso em: 20 abr. 2021.



MARTURANO, E. M.; TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; GARDINAL, E. C. Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 93-101, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/13.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415/14795>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SIMÕES, G. *et al.* Prática pedagógica no PIBID Educação Física: um relato de experiência. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 288-300, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3046/1896>. Acesso em: 20 abr. 2021.



CAPÍTULO 5

BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19

Suellen Maria Pereira, Licencianda em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ

Suzane da Silva Paulo, Licencianda em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ

Fábio Brum, Mestre em Educação, UFRRJ e Docente/Tutor no Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ

RESUMO

O *Burnout* é uma síndrome em que se destacam a exaustão emocional, a diminuição da realização pessoal e a falta de energia para se desempenhar as atividades laborais. Entre os professores, o surgimento desta síndrome se dá através de altas cargas de trabalho sem descanso, horas-aulas elevadas, pressões por resultados e exigências excessivas com o ensino e a aprendizagem dos alunos, e que resultam em sensações de cansaço, estresse e fadiga mental. O contexto pandêmico do COVID-19 se apresenta não em raras vezes como um período altamente estressante para a maioria dos professores, especialmente, para os professores de EF que tinham na aula prática sua principal forma de trabalhar pedagogicamente os conteúdos da cultural corporal. Tendo em vista a relevância deste tema, o objetivo do presente trabalho foi discutir sobre os efeitos do *Burnout* em professores de EF no período pandêmico do COVID-19. O estudo se caracteriza como uma pesquisa de revisão bibliográfica. Os fatores levantados como a ansiedade, o estresse e a depressão são precursores em potencial para o aparecimento do *Burnout*. As implicações do *Burnout* em professores de EF na pandemia vão desde o desestímulo com a baixa participação dos alunos nas aulas, até à elevação do estresse com o aumento de horas-aulas trabalhadas em frente ao computador e picos de ansiedade na elaboração de materiais e videoaulas em grandes proporções. Uma das soluções para a redução destes problemas entre os professores de EF seria uma readequação da carga horária de trabalho, melhoria das condições de serviço (disponibilização de acesso à *internet* pelas instituições, subsídio para compra de computadores, etc.) e revisão do quantitativo de tarefas a serem elaboradas para os alunos, bem como oferecer para os professores que estejam passando por dificuldades psicológicas acompanhamento com profissional especializado.

PALAVRAS-CHAVE: *Burnout*, COVID-19, Educação Física, Professor.

INTRODUÇÃO

Com o distanciamento social causado pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) o tempo destinado ao trabalho docente com uso da *internet* só tem elevado, a ponto de os professores terem que estar conectados praticamente o dia todo (BARRETO; ROCHA, 2020).



Não em raros casos, estes profissionais têm relatado constantes sensações de cansaço, exaustão e estresse para tentar conseguir suprir as demandas educacionais que lhes são impostas diariamente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

O ensino remoto³ além de algo novo para a maioria dos professores, ainda pode se apresentar como um ambiente altamente fatigante, já que estes devem dar conta de elaborar seus materiais, gravar videoaulas (momento assíncrono), ministrar aulas *on-line* (momento síncrono), atender os pais/responsáveis, corrigir as tarefas dos alunos e participar de formações (QUEZADA; TALBOT; QUEZADA-PARKER, 2020).

Todo este conjunto de tarefas em proporções exorbitantes tem feito com que muitos professores adoçam, repercutindo no aparecimento de diversos problemas e transtornos de ordem psicológica, tais como depressão, declínio cognitivo e síndrome de *Burnout* (AMRI *et al.*, 2020). Especialmente a Síndrome de *Burnout* é uma doença causada por um estresse emocional de alta carga de trabalho, que conduz a uma fadiga mental (MASLACH; LEITER, 2008). Este é resultante de uma constante e repetitiva pressão emocional associada a um intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Um dos reflexos do *Burnout* em professores é que este transtorno interfere na prática educacional e nos objetivos pedagógicos destes, induzindo estes profissionais a um processo desconstrutivo, alienado, desumanizado e apático com o seu serviço, além de ocasionar diversos problemas de saúde e vontade de abandonar a profissão (MASLACH, 2006).

Sabe-se que aliado a isso a vivência dentro do ambiente de trabalho durante os muitos anos de prática pode se tornar um meio excessivamente frustrante, estressante e tenso, principalmente, quando as cargas de trabalho se tornam um fardo e um peso muito elevado (MASLACH; LEITER, 2008).

Antes da pandemia, um ambiente de sala de aula de constante tensão com acúmulo de funções e de carga horária já causava distintas reações ao professor na pré, durante e pós as aulas (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Essa tensão sobrevinha de fontes externas, como da pressão do contexto de sala de aula (indisciplina dos alunos, carga horária elevada, etc.), da direção escolar (controle sobre o trabalho), da secretaria de educação (exigência por resultados); e também interna, como o próprio *selfie* de cobrança do professor (busca por preparar melhor as aulas, melhor avaliar os

³ Segundo Alves (2020) o ensino ou educação remota diz respeito às práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, em que os conteúdos, tarefas, atividades, trabalhos e testes são trabalhados através de momentos síncronos (em tempo real) e assíncronos (a qualquer tempo) com o uso de aplicativos como o *WhatsApp*, *Facebook* e *Telegram* e/ou plataformas de videoconferência como o *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Google Meet* e *Zoom*.



alunos, etc.). Estas causam demasiado estresse a estes profissionais e fazem com que surjam experiências e sensações negativas com a docência (FERREIRA, 2010).

No contexto do COVID-19, os professores de Educação Física (EF), em comparação com professores de outras disciplinas estão inseridos dentro de uma particular realidade em função da sua área de conhecimento. Pelo caráter eminentemente prático das aulas de EF, a pandemia fez com os professores dessa disciplina se desdobrassem para conseguir se adaptar o mais rápido possível às aulas basicamente teóricas, refletindo em uma alta carga de estudo, pesquisa, planejamento e confecção de materiais para elaboração das aulas. Isso porque, a EF é uma das poucas disciplinas em que não se tem material didático variado o suficiente para utilização, e muito menos de qualidade.

Em tempos de pandemia do COVID-19, se faz insurgente a investigação acerca do *Burnout* em professores de EF imersos nesta nova realidade educacional. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi discutir sobre os efeitos do *Burnout* em professores de EF no período pandêmico do COVID-19.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002) acerca da síndrome de *Burnout* em professores de EF e dos transtornos psicológicos a ela associados (ansiedade, estresse e depressão).

De acordo com Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embora o *Burnout* seja uma síndrome com características peculiares na qual se sobressaem a exaustão emocional, diminuição da realização pessoal e despersonalização (MASLACH, 2006), ela tem sido associada a outros fatores em estudos com professores, tais como a ansiedade (CEZAR-VAZ *et al.*, 2015), o estresse (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010) e também a depressão (BAPTISTA *et al.*, 2019).

Dessa forma, nas seções a seguir será apresentada uma revisão sobre os conceitos de ansiedade, estresse e depressão de maneira a situar estes transtornos psicológicos no contexto das complicações advindas das particularidades do mundo contemporâneo, e que podem ser precursores do *Burnout* em professores de EF. Após, haverá a redação sobre o *Burnout* em professores de EF e o contexto pandêmico do COVID-19.



Ansiedade

Com as transformações sociais e demandas impostas do mundo contemporâneo houve um aumento nos distúrbios emocionais que afetam a qualidade de vida das pessoas e geram ansiedade (BATISTA, 2020). A ansiedade é precursora de uma grande variedade de patologias psicológicas e fisiológicas.

A ansiedade, uma das emoções humanas básicas, é uma reação que faz parte do estado emocional e fisiológico do ser humano, responsável por alertar, por meio do organismo, quando há perigo iminente, impulsionando-o e motivando-o a se defender (ROLIM; OLIVEIRA; BATISTA, 2020, p. 65).

A ansiedade abrange perturbações que partilham características de medo excessivo que geram modificações no comportamento humano. O medo é uma resposta emocional a uma ameaça real iminente ou percebida (algumas vezes fictícia), enquanto ansiedade é a antecipação de uma ameaça futura. Estes dois estados sobrepõem-se, porém também se divergem.

Na perturbação da ansiedade generalizada, os elementos chave são a ansiedade e a preocupação persistente e excessiva em vários parâmetros, incluindo o trabalho, o desempenho escolar e as relações sociais conflituosas que o indivíduo tem dificuldade em controlar. Além disso, o indivíduo experiencia sintomas físicos, incluindo agitação, nervosismo ou tensão interior, fadiga excessiva, dificuldades de concentração ou sensação de permanecer com a mente vazia, além de irritabilidade, tensão muscular e perturbações do sono (DESOUZA *et al.*, 2013).

Dados epidemiológicos apontam que a ansiedade tem tido um acréscimo na população de diversos países e que, nesse sentido, alguns autores designam o século XXI como a ‘Era da ansiedade’ (TWENGE, 2000).

A ansiedade excessiva conduz a problemas relacionados ao sono, ao mesmo tempo em que os distúrbios do sono aumentam com frequência o risco de desenvolver doenças psiquiátricas, assim como o aumento da ansiedade, se tornando uma via de mão dupla (COELHO *et al.*, 2010).

Segundo Galvão *et al.* (2017), os indivíduos que têm insônias apresentam maior deterioração funcional, perda de produtividade e uma elevada recorrência aos serviços de saúde. Para Leite *et al.* (2020), essas pessoas também apresentam problemas de atenção e concentração, deterioração da memória e menos habilidades para realizar tarefas diárias e até estabelecer relações sociais.



Estresse

Os conceitos de estresse incluem o estresse como resposta biológica, o estresse como um evento do ambiente e o estresse como uma transição entre o indivíduo e o contexto ambiental (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018). Qualquer alteração que exija uma adaptação ou resposta física, mental ou emocional pode desencadear um estresse.

O conceito popular de estresse surgiu nas Ciências da Saúde e na Psicologia na década de 30. Este foi definido como uma perturbação da homeostasia ou uma resposta não específica do organismo às mudanças. Muitas das vezes o estresse é vulgarmente confundido com o conceito de ansiedade (TOWNSEND, 2011).

O estresse geralmente surge por meio de um acontecimento externo ao indivíduo, em que ocorre uma alteração no padrão normal da vida, ou seja, quando o indivíduo vivencia um determinado nível de acontecimentos e mudanças de vida, tornando-se por variadas vezes suscetível a doenças físicas e psicológicas (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

Estas mudanças podem acarretar estresse e consequências negativas para a saúde física e mental. Segundo Townsend (2011), o estresse pode provocar lesões gástricas, úlceras, cólon irritável, aumento da glicemia e do colesterol.

Além disso, o estresse acarreta alterações no humor, irritabilidade, aumento do sentimento de raiva, dificuldades de dormir e maior probabilidade de desenvolver depressão (MAGALHÃES; FERREIRA; CORTEZ, 2015).

O aumento de casos de perturbações psicológicas se deve a um aumento do estigma relacionado aos problemas de saúde mental e, conseqüentemente, à reduzida procura e difícil aceitação das doenças psicossomáticas.

As alterações mentais representam um fardo excessivamente pesado, não só para os indivíduos doentes, mas também para as suas famílias, produzindo uma perda significativa na qualidade de vida do indivíduo e dos que o cercam (MAGALHÃES; FERREIRA; CORTEZ, 2015).

Atualmente vivemos numa sociedade muito distinta das anteriores, na qual as demandas de trabalho e estudo são mais complexas e excessivas, além de existir uma massiva proliferação de informações que exigem tomadas de decisões urgentes, rápidas e inquietas. Nunca as pessoas tiveram uma mente tão agitada, bombardeada e estressada como agora, sendo que, quando não se encontram a realizar atividades interessantes e que todo mundo realiza, facilmente se angustiam.



A gestão do estresse envolve a aplicação de estratégias de *coping* emocional e/ou centrado no problema tanto na causa principal do estresse quanto nas diversas maneiras de se buscar soluções e respostas para as situações estressantes. Existem diversos exemplos de estratégias de *coping* adaptativos incluindo o desenvolvimento da sensibilização, relaxamento, uso de medicação, comunicação interpessoal para solucionar problemas, ter animais de estimação, ouvir música, dentre outros (GUIDO *et al.*, 2011).

Depressão

Existe certo consenso na literatura que níveis elevados de ansiedade e estresse poderá desencadear a depressão ou vice-versa (MARGIS *et al.*, 2003; PAIS-RIBEIRO; HONRADO; LEAL, 2004). Possivelmente, por estar associada à fisiologia humana, a melancolia, a partir do meado do século XIX era tratada como depressão pelos médicos desta época (LOUZÃ NETO; STOPPE JUNIOR, 1999).

A questão da saúde na pós-modernidade pode ser considerada uma antítese, pois enquanto a longevidade da população sugere uma melhoria na qualidade vida, uma quantidade considerável de pessoas tem apresentado quadros com distintos níveis de depressão (PATRÍCIO; HOSHINO; RIBEIRO, 2009).

A depressão é uma doença psiquiátrica que independentemente da idade, afeta as pessoas em níveis consideráveis, comprometendo sua qualidade de vida (FERNANDEZ-ALONSO; MUÑOZ-GARCÍA; TOUCHE, 2016). Na depressão, dentre as doenças psicossomáticas, menciona-se os agravos como a demência (Doença de *Alzheimer*), enfermidades neurodegenerativas (Doença de *Parkinson*) e outras desordens de origem neurológica e fisiológica (LARA *et al.*, 2016; SHEN *et al.*, 2016; SHI *et al.*, 2016).

A depressão está associada aos fatores da idade, estado civil, classe social e condições sociais, afetando os indivíduos em alguma fase de suas vidas. Caracterizando-se por meio de humor transitório, em geral, a depressão acarreta deficiências no desempenho físico e psicológico (FERNANDEZ-ALONSO; MUÑOZ-GARCÍA; TOUCHE, 2016).

O deprimido costuma relutar e negar a doença, mas esta é denunciada pela sua linguagem corporal, cansaço, sentimento de desilusão e em casos extremos, até ao pensamento de suicídio (OZAKI *et al.*, 2015).

Conforme Stella *et al.* (2002), a frustração com a vida, as perdas de laços afetivos e da capacidade de trabalho, o abandono, o isolamento social e as perdas econômicas predis põem as pessoas à depressão. As mulheres são mais suscetíveis ao quadro de depressão que os homens (MACHADO; OLIVEIRA; DELGADO, 2013). Isso acontece porque na interpretação de



Oliveira, Gomes e Oliveira (2006, p. 736), se devem às “limitações naturais físicas são acrescidas àquelas colocadas pela sociedade, fruto de preconceitos e estereótipos sociais”.

Para Miguel Filho e Almeida (2000), a depressão se caracteriza por um conjunto de sintomas como perda de interesse, do prazer em atividades anteriormente importantes, distúrbio do sono, falta de apetite, diminuição do interesse sexual, retardo psicomotor, dificuldade cognitiva, desesperança, diminuição da autoestima, pensamento de morte ou suicídio, dentre outros.

Neste período de distanciamento social causado da pandemia da COVID-19, a privação de atividades ao ar livre em muitos lugares ainda é uma realidade, sendo que a não realização destas atividades pode conduzir as pessoas ao desânimo e a procrastinação, fato que pode vir a desencadear doenças de ordem psíquicas ou agravar quadros depressivos pré-existentes.

***Burnout* em professores de EF e o período pandêmico do covid-19**

A atuação dos professores de EF em escolas públicas e privadas tem grande valor para o ensino-aprendizagem da prática esportiva e para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (SIMÕES *et al.*, 2020). É a partir desses profissionais que uma grande parcela da população conhece, aprende e desenvolve suas habilidades físico-motoras, afetivas e sociais tão importantes para o progresso acadêmico e profissional como até mesmo para a vida.

Parece que com a pandemia do COVID-19, na prática profissional dos professores de EF se elevaram os fatores que contribuem para uma excessiva carga de estresse, quais sejam: a) os trabalhos extras que devem ser feitos fora de sala, como a elaboração e programação de atividades em áudio e vídeo; b) a falta de interesse por parte dos alunos em participar das aulas, o que se torna desestimulante para o profissional; c) a falta de apoio dos próprios pais dos alunos no acompanhamento das tarefas; d) além das atividades que devem ser vistas e revistas após as aulas, como correção de trabalhos e resultado de avaliações (QUEZADA; TALBOT; QUEZADA-PARKER, 2020).

Todos esses fatores são desestimulantes para o professor de EF e, em longo prazo, se não percebidos por meio da busca por uma transformação positiva, esses docentes podem adentrar de forma crônica em pensamentos e comportamentos negativos para com a profissão, resultando na chamada Síndrome de *Burnout* (CARLOTTO, 2011).

Como já referido ao longo deste trabalho, o *Burnout* é uma síndrome originada de estresses crônicos emocionais, sendo que esta doença é causada por fatores situacionais e individuais (MASLACH; LEITER, 2017). O professor de EF quando exposto a um período elevado de horas-aulas e sem descanso pelo tempo necessário pode apresentar uma exaustão



emocional e física, refletindo em uma falta de energia e queda no entusiasmo para com a profissão.

Pouco antes da pandemia se instaurar, Bremm, Dorneles e Krug (2017) objetivaram analisar a presença de Síndrome de *Burnout* em nove professores de EF de ambos os sexos, sendo: cinco da rede privada, três da rede estadual e um de ambas as instituições de ensino, e que atuavam na região central da cidade de Santa Rosa – RS.

Após a aplicação do questionário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), as autoras verificaram na análise das três dimensões do inventário que os sujeitos da pesquisa apresentaram algum sintoma da Síndrome de *Burnout*. No geral, 33% dos professores apresentaram índice elevado de exaustão emocional, 22% apresentaram alta despersonalização e 56,6% não se encontravam realizados profissionalmente. Em relação ao sexo, os resultados obtidos demonstraram uma diferença significativa, com o sexo masculino apresentando maiores índices na dimensão da despersonalização em comparação com as mulheres.

Para as pesquisadoras, revela-se importante estudar a saúde dos professores de forma mais abrangente, incentivando discussões sobre o tema, sobretudo a respeito da atuação desses profissionais nas escolas, visto que estes estão frequentemente sendo submetidos a más condições de trabalho, além de possuírem uma grande responsabilidade social.

Uma das formas de se enfrentar o *Burnout* é compreender as sensações negativas como parte da nossa própria existência, vislumbrando a possibilidade de se autoconhecer melhor, buscar realizar treinamentos e exercícios para saber lidar melhor com as situações negativas que podem surgir durante a docência e dar atenção diretamente ao problema com ajuda profissional. Outra forma de lidar com os estressores é a prática de crença religiosa e socialização em outros ambientes, o que pode atuar como boas ‘válvulas de escape’. Estas podem requerer mais tempo de tratamento, porém com a ajuda social há certa eficácia na proteção contra o surgimento da exaustão emocional (VERARDI *et al.*, 2012).

Quando esses fatores são percebidos por professores de EF pela ótica da esperança futura e religiosidade, seus sentimentos são reavaliados de forma positiva e seu desempenho pedagógico é novamente realçado, havendo bons resultados, ao mesmo tempo em que é contornada toda a visão negativa e baixo desempenho perante as situações de trabalho docente (FARIAS *et al.*, 2011).

O estudo de Matiz *et al.* (2020), com 58 professoras italianas (idade = $51,5 \pm 7,9$ anos), de variadas disciplinas (Português, Matemática, EF, etc.), avaliou através de um instrumento de autorrelato as habilidades de atenção plena, empatia, perfis de personalidade, consciência



interoceptiva, bem-estar psicológico e emocional, os níveis de angústia e *Burnout* um mês antes e um mês após o início do bloqueio pelo COVID-19.

Neste período, as professoras receberam um curso de meditação orientada à atenção plena (MOAP) de oito semanas, por meio de duas reuniões em grupo e seis videoaulas individuais. Com base nos perfis de personalidade encontrados, as análises de variância resultaram em dois grupos: um com baixa resiliência (BR, $n = 32$) e um com alta resiliência (AR, $n = 26$).

Os autores encontraram que os grupos BR e AR diferiram no início do estudo na maioria das medidas do autorrelato. Melhorias significativas pré e pós MOAP foram encontradas em ambos os grupos nos níveis de ansiedade, depressão, empatia afetiva, exaustão emocional, bem-estar psicológico, consciência interoceptiva, traços de caráter e atenção plena. As melhorias nas dimensões do *Burnout* e no bem-estar psicológico e emocional foram maiores no grupo BR do que no grupo AR.

Os pesquisadores concluíram que o treinamento baseado na atenção plena pode efetivamente mitigar as consequências psicológicas negativas do surto de COVID-19, ajudando, em particular, a restaurar o bem-estar dos indivíduos mais vulneráveis.

Isso nos leva a crer que os programas preventivos e de intervenção são imprescindíveis para a identificação e melhor tratamento dos sintomas antes de os professores desenvolverem de fato o *Burnout*. Sintomas que podem vir de uma sensação de trabalho fracassado ou de insucesso, sobretudo de sentimentos de desistência e baixa autoestima são todos provindos da exaustão emocional, devendo esta ser tratada da forma mais antecipada possível (VERARDI *et al.*, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do *Burnout* em professores e, particularmente, em professores de EF durante o período da pandemia do COVID-19 ainda é um assunto bastante recente. Como os estudos acerca desta problemática ainda estão sendo inseridos no campo científico, há de se ponderar que os resultados levantados nas investigações ainda são escassos e inconclusivos.

De todo modo, o período pandêmico impôs aos professores de EF uma nova forma pedagógica de se trabalhar os conteúdos da cultura corporal do movimento. Se adaptar a esse novo normal não deve expor os docentes de EF à cobrança excessiva, já que esta também faz parte da realidade da maioria dos professores de outras disciplinas e todos estão tendo que lidar de alguma forma com dificuldades e intempéries do ensino remoto.



Ainda que o estresse, a ansiedade e a depressão sejam fatores que atrapalham o diagnóstico e o tratamento adequado do *Burnout*, neste momento, os professores de EF devem se aproximar e receber apoio de suas famílias e serem valorizados em seu trabalho junto à comunidade escolar. Sempre que possível, devem dialogar junto à direção escolar, com os pais e com as secretarias de educação uma forma de não se sobrecarregarem ao extremo para dar conta do ensino remoto e das atividades síncrona e assíncrona.

Nesse caso, é imprescindível que sejam revistas as cargas horárias, as condições de trabalho (acesso à *internet*, computadores, etc.) e o quantitativo de tarefas a serem elaboradas para que os professores de EF não se tornem reféns de um contexto estressante que poderá colocá-los em exaustão física e emocional e, a cabo, não desenvolverem a síndrome do *Burnout*, evitando que esta se alastre entre estes profissionais.

Concluimos que é necessário haver uma percepção pessoal e intrínseca dos professores de EF sobre seus sentimentos. Assim, será possível que esse docente solicite ajuda em tempo hábil para que haja um tratamento adequado. A aceitação da doença também é um fator importante para se solucionar o problema, visto que perceber que algo vem afetando o psicológico, o emocional e o físico são de suma importância para se conhecer os fatores estressantes não apenas dentro da profissão como também fora dela, e assim, iniciar uma forma de cuidado e tratamento mais eficazes.

Um caminho viável para se prevenir este quadro seria a inserção de um profissional de Psicologia nas escolas para cuidar e tratar dos professores que estejam passando por dificuldades psicológicas ou até mesmo uma equipe técnica com outros profissionais em que se poderiam criar grupos de cuidado mútuo para se trabalhar e enfrentar o *Burnout* e outros transtornos psicológicos através de fóruns de discussão e diálogos abertos.

Essas ações seriam de muita relevância para se buscar uma melhoria da condição mental, física e emocional dos professores de EF e de docentes de outras disciplinas, cuidando desses profissionais com tratamentos e técnicas psicológicas adequadas, e dando apoio, segurança e acolhimento neste período tão delicado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, SE, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.



AMRI, Abdeslam *et al.* Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. **The Pan African Medical Journal**, África, v. 35, n. 92, p. 1-5, 2020.

BAPTISTA, Makilim Nunes *et al.* *Burnout*, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 564-570, 2019.

BATISTA, Eraldo Carlos. A saúde mental e o cuidado à pessoa em sofrimento psíquico na história da loucura. **Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC**, São Paulo, SP, v. 3, n. 2, p. 2-15, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, BA, v. 2, n. 1, p. 01-11, 2020.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa; YAMASHITA, Danielle; TAKAHASHI, Rogério Massanobu. E os educadores, como estão? **REMPEC — Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 3, p. 151-170, 2010.

BREMM, Luana Taimara; DORNELES, Cleia Ines Rigon; KRUG, Moane Marchesan. Síndrome de *Burnout* em professores de educação física. **Biomotriz**, Rio Grande do Sul, RS, v. 11, n. 2, p. 66-83, ago. 2017.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de *Burnout* em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, dec. 2011.

CEZAR-VAZ, Marta Regina *et al.* Mental health of elementary schoolteachers in Southern Brazil: working conditions and health consequences. **The Scientific World Journal**, Nova Iorque, EUA, v. 2015, n. 1, p. 1-6, 2015.

COELHO, Ana Tereza *et al.* Qualidade de sono, depressão e ansiedade em universitários dos últimos semestres de cursos da área da saúde. **Neurobiologia**, São Caetano do Sul, SP, v. 73, n. 1, p. 35-9, 2010.

DESOUSA, Diogo Araújo *et al.* Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. **Avaliação Psicológica**, Rio Grande do Sul, RS, v. 12, n. 3, p. 397-410, 2013.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 22, n. 4, p. 497-509, 2011.

FERNANDEZ-ALONSO, Lorena; MUÑOZ-GARCÍA, Daniel; TOUCHE, Roy La. The level of physical activity affects the health of older adults despite being active. **Journal of Exercise Rehabilitation**, Madrid, Espanha, v. 12, n. 3, p. 194-201, 2016.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Docência, *Burnout* e considerações da teoria da autoeficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.



GALVÃO, Ana Maria *et al.* Ansiedade, stress e depressão relacionados com perturbações do sono-vigília e consumo de álcool em alunos do ensino superior. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, Portugal, (Spe. 5), p. 08-12, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUIDO, Laura de Azevedo *et al.* Estresse, *coping* e estado de saúde entre enfermeiros hospitalares. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, SP, v. 45, n. 6, p. 1434-1439, 2011.

LARA, Elvira *et al.* Exploring the excess mortality due to depressive symptoms in a community-based sample: the role of Alzheimer's Disease. **Journal of Affective Disorders**, Barcelona, Espanha, v. 202, n. 1, p. 163-170, sep. 2016.

LEITE, Bárbara Ramos *et al.* Associação entre qualidade do sono e ansiedade em acadêmicos de medicina. **Brazilian Journal of Health Review**, Aracaju, SE, v. 3, n. 3, p. 6528-6543, 2020.

LOUZÃ NETO, Mário Rodrigues; STOPPE JUNIOR, Alberto. **Depressão na terceira idade: apresentação clínica e abordagem terapêutica**. 2. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

MACHADO, Richardson Miranda; OLIVEIRA, Sabrina Aparecida Batista Maia de; DELGADO, Vanessa Guimarães. Características sociodemográficas e clínicas das internações psiquiátricas de mulheres com depressão. **Rev. Eletr. Enf.**, Goiânia, GO, v. 15, n. 1, p. 223-232, jan./mar. 2013.

MAGALHÃES, Danielle Viana; FERREIRA, Patrícia Silva; CORTEZ, Celia Martins. Estresse na rotina de estudantes de enfermagem: efeito do relaxamento mental. **Rev. Bras. de Hipnose**, Rio de Janeiro, RJ, v. 26, n. 1, p. 20-31, 2015.

MARGIS, Regina *et al.* Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, v. 25, supl. 1, p. 65-74, abr. 2003.

MASLACH, Christina. Understanding job Burnout. *In*: ROSSI, Ana Maria; PERREWÉ, Pamela L.; SAUTER, Steven L. (Eds.). **Stress and quality of working life: current perspectives in occupational health**. Connecticut, USA: Information Age Publishing, 2006.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Early predictors of job burnout and engagement. **Journal of Applied Psychology**, Washington, D.C., EUA, v. 93, n. 3, p. 498-512, 2008.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding burnout: new models. *In*: Cooper, Cary L.; Quick, James Campbell (Eds.). **The handbook of stress and health: a guide to research and practice**. USA: Wiley Blackwell, 2017. Cap. 3, p. 36-56.

MATIZ, Alessio *et al.* Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Itália, v. 17, n. 18, p. 1-22, 2020.



MIGUEL FILHO, Eurípedes Constantino; ALMEIDA, Osvaldo Pereira de. Aspectos psiquiátricos do envelhecimento. In: CARVALHO FILHO, Eurico Thomaz de; PAPALÉO NETTO, Matheus (Orgs.). **Geriatria: fundamentos, clínica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu; 2000. p. 63-82.

OLIVEIRA, Deise Aparecida Almeida Pires; GOMES, Lucy; OLIVEIRA, Rodrigo Freire. Prevalência de depressão em idosos que frequentam centros de convivência. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 40, n. 4, p. 734-736, 2006.

OZAKI, Yaeko *et al.* Depression and chronic diseases in the elderly. **Rev. Soc. Bras. Clin. Med.**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 149-153, abr./jun. 2015.

PAIS-RIBEIRO, José Luís; HONRADO, Ana; LEAL, Isabel. Contribuição da adaptação portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, Portugal, v. 5, n. 2, p. 229-239, 2004.

PATRÍCIO, Karina Pavão; HOSHINO, Katsumasa; RIBEIRO, Helena. Ressignificação existencial do pretérito e longevidade humana. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 18, n. 2, p. 273-283, 2009.

QUEZADA, Reyes Limon; TALBOT, Christie; QUEZADA-PARKER, Kristina Belen. From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education program 's response to COVID-19. **Journal of Education for Teaching**, Londres, England, v. 46, n. 4, p. 472-483, 2020.

ROLIM, Josiane Alves; OLIVEIRA, Aldecir Ramos de; BATISTA, Eraldo Carlos. Manejo da ansiedade no enfrentamento da COVID-19. **Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva**, Faculdade São Paulo – FSP, SP, v. 4, n. 2, p. 64-74, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SHEN, Chih-Hao *et al.* Association between tuberculosis and Parkinson Disease: a nationwide, population-based cohort study. **Medicine**, Baltimore, EUA, v. 95, n. 8, p. 1-8, fev. 2016.

SHI, Ziyang *et al.* Factors that impact health-related quality of life in neuromyelitis optica spectrum disorder: anxiety, disability, fatigue and depression. **Journal of Neuroimmunology**, China, v. 293, n. 1, p. 54–58, abr. 2016.

SILVA, Rodrigo Marques da; GOULART, Carolina Tonini; GUIDO, Carolina Tonini. Evolução histórica do conceito de estresse. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, Goiás, GO, v. 7, n. 2, p. 148-156, 2018.

SIMÕES, Gabriela *et al.* A prática pedagógica de professoras-estagiárias na educação infantil: contribuições da educação física para o desenvolvimento da ludicidade. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 131-148, jan./jun. 2020.



STELLA, Florindo *et al.* Depressão no idoso: diagnóstico, tratamento e benefícios da atividade física. **Motriz**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 91-98, 2002.

TOWNSEND, Mary C. **Enfermagem em saúde mental e psiquiátrica: conceitos de cuidado na prática baseada na evidência.** 6 ed. Loures: Lusociência, 2011.

TWENGE, Jean M. The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neurocism, 1952-1993. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, EUA, v. 79, n. 1, p. 1007-1021, 2000.

VERARDI, Carlos Eduardo Lopes *et al.* Sport, stress, and burnout. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 305-313, 2012.



CAPÍTULO 6

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: RELATOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Carolina Sobreira Cesar, Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, UniFOA e Professora de Educação Física, Prefeitura de Barra Mansa-RJ
Marcelo Paraíso Alves, Doutor em Educação, UFF e Professor Titular do Centro Universitário de Volta Redonda- RJ

RESUMO

A escola é marcada por conflitos e tensões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, tais como: inovações tecnológicas, diversidade de comportamentos, novas configurações familiares e papéis sociais, diversidade religiosa, cultural e étnica, resultando em comportamentos excludentes dos alunos. Nesta perspectiva, como profissionais de Educação Física, percebemos uma temática que emerge como problema em meio a tais questões, mobilizando nossa atenção: gênero e sexualidade e, conseqüentemente, o modo como a escola se posiciona diante dos discursos modernos e práticas discriminatórias que classificam e enquadram comportamentos. Os processos histórico-culturais na construção social da subjetividade, na perspectiva pós-estruturalista, pretendem romper com a forma de controle e dominação, por meio da análise crítica e da desconstrução dos discursos sobre normalidade. Partindo do pressuposto de que a participação do professor no processo de construção de subjetividade do aluno é fundamental para que este se sinta acolhido e também livre independente de sua orientação sexual. Este trabalho propôs investigar as atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade e em decorrência os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Barra Mansa-RJ. A investigação constitui-se por intermédio dos estudos do cotidiano e buscou como objetivo a compreensão das ações educativas que apresentam em seu bojo as temáticas de gênero e sexualidade. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram anotações em um caderno de campo, análise do projeto político pedagógico e jogos teatrais. Buscou-se também, com a pesquisa, compreender as maneiras como a unidade educacional aborda a sexualidade, para propor sugestões coletivas de caráter interdisciplinar, na intenção de contribuir com a desmistificação dos padrões de normalização no cotidiano escolar. Considerando os estudos desenvolvidos, percebemos que a construção de gênero e sexualidade perpassa por questões históricas, sociais e culturais e que educadoras e educadores devem buscar mais informações e atualizações para se posicionarem frente à realidade que vivemos e terem capacidade para desenvolver esta temática no ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE: Gênero, Sexualidade, Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é marcada por múltiplos conflitos e tensões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem tais como: inovações tecnológicas, diversidade de comportamentos, novas configurações familiares, novos papéis sociais, diversidade religiosa, cultural, étnica,



movimentos sociais, resultando em comportamentos alterados e violentos dos alunos (COLLING, 2009). No entanto, como profissionais de Educação Física, percebemos que uma temática emerge na atualidade como um problema em meio a todas estas questões, mobilizando nossa atenção: o gênero e a sexualidade e, como decorrência, o modo como a escola se posiciona diante destas dificuldades.

Assim, o espaço escolar se depara com a diversidade que emerge da complexa rede social e se torna um local importante para a discussão referente aos direitos humanos, inclusão e respeito às diferenças, de maneira a sensibilizar estudantes, professores e outros membros escolares em torno do debate sobre o papel que a referida instituição desempenha em prol desta questão.

Porém, a escola, mesmo sendo um espaço adequado para refletir sobre os direitos humanos, ainda não está conseguindo realizar tal reflexão. Uma causa desse fracasso seria a falta de profissionais capacitados para debater assuntos como prevenção às drogas, violência, sexualidade e ética.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos propõe que o docente inclua este conteúdo nas diretrizes curriculares para que se torne um elemento relevante aos alunos e estimule a discussão sobre temas como gênero e identidade, orientação sexual, religião e raça (BRASIL, 2007).

Nesta linha de pensamento, cabe ressaltar que a sociedade está influenciada por um imaginário colonial moderno que se caracteriza por seu caráter hegemônico, monocultural e hierarquizante, pois emerge como uma referência ou modelo de comportamento: homem, branco, católico, heterossexual, dentre outros. Este modelo impacta a sociedade concebendo aquele que se encontra sob outro registro como sendo o “outro”, o diferente, o estranho, o anormal. O grande desafio em questão é: como a escola pode se tornar um lugar de diálogo sobre a diferença e os direitos humanos?

É importante que as questões sobre os direitos humanos façam parte do processo educativo, das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Mas para isso, primeiro é necessário nos despirmos de preconceitos e assumirmos as dificuldades que temos em aceitar o outro como ele é. Desta forma, a escola passará a desmitificar padrões, normas e conceitos pré-estabelecidos e repassados a gerações em prol de uma crescente diferença de gêneros cada vez mais forte e maior dentro das instituições.



Diante deste cenário social e do impacto dos processos históricos que determinam papéis sociais para homens e mulheres, é preciso pensar uma educação diferente da proposta moderna, que classifica, enquadra e determina comportamentos.

A partir daí, acreditamos que a Educação Física possui um potencial para debater tais problemáticas e ampliar os espaços de discussão no cotidiano escolar, podendo assumir, enredado ao currículo de outras disciplinas, um papel mediador para transversalizar o diálogo sobre o gênero e a sexualidade.

Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa de Mestrado e trazemos episódios descritos no caderno de campo que abordaram tal temática por meio de diálogos, jogos e brincadeiras com alunos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro. Assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as atividades pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade e em decorrência os processos de formação de subjetividades e normalização no cotidiano da referida escola.

CORPO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Inicialmente, nos detivemos no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada. A intenção foi buscar pistas das diretrizes da instituição para o desenvolvimento das ações educativas para a temática sexualidade.

O documento possui diversos objetivos específicos que determinam as ações que a escola deve desenvolver, dentre eles encontramos o seguinte objetivo que, a nosso ver, se aproxima da referida temática:

Priorizar os **temas transversais** que compõem os **PCNs**, por envolverem **problemáticas sociais**, atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam temas importantes e presentes no cotidiano, relacionados ao desenvolvimento da prática da cidadania e às questões sociais que acontecem dentro da escola. Vale ressaltar que na época da pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não tinha sido homologada, sendo assim o PCN ainda era o documento norteador para educadores e educadoras. É importante frisar também, que mesmo após a homologação da BNCC, os termos “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos e permanecendo no documento somente as discussões sobre direitos humanos e discriminações - competências 7, 8 e 9 (BRASIL, 2017).

Ao encontrarmos o objetivo supracitado no PPP da instituição, percebemos que o documento indiretamente abre possibilidades para as ações educativas que tenham a temática sexualidade como centralidade, pois ao citar os temas transversais de uma maneira



generalizada, permite, por intermédio de sinais indiciários (GINZBURG, 1989), que os docentes utilizem todos os temas transversais: Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Ética e Orientação Sexual.

Neste sentido, Foucault (2002) nos ajuda a compreender como o discurso, de maneira pronunciada ou escrita, é controlado e vigiado pela lei, que cuida da maneira como este é preparado, além de definir a relevância que terá para os sujeitos.

O autor ainda ressalta que, em nossa sociedade, nem sempre temos o direito de falar qualquer coisa ou dizer tudo o que queremos, porque, dependendo do assunto, o discurso pode sofrer interdições. O que percebemos na leitura do referido documento (PPP) é a ausência do tema sexualidade, pois ao ser citado o PCN fica no “não dito” as ações a serem desenvolvidas na escola.

Na intenção de problematizar as questões supracitadas, ficamos a refletir: será que, de fato, a escola optou por citar o PCN e seus temas de maneira generalizada como um recurso de interdição da temática sexualidade? Ao ser questionada sobre o desenvolvimento de um possível projeto na escola a direção menciona que:

um projeto sobre sexualidade seria incorporado ao PPP nesta nova versão, porque gênero e sexualidade são temas muito importantes atualmente e que os alunos estão com a sexualidade muito aflorada e precisam de instruções (Entrevista concedida em 29 de setembro de 2015).

O PCN, dentro do tema Orientação Sexual, propõe à escola promover um trabalho de esclarecimento e a elaboração de dúvidas sobre a sexualidade, a fim de aliviar possíveis tensões e conflitos dentro do espaço escolar, bem como colaborar na promoção da saúde da criança e do adolescente, possibilitando a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e, de maneira mais específica, à AIDS.

Para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o referido documento apresenta os seguintes blocos de conteúdos a serem desenvolvidos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)/AIDS, porém neste recorte vamos nos ater somente aos dois primeiros blocos e apresentaremos exemplos registrados em um caderno de campo durante a realização da pesquisa.

O primeiro bloco de conteúdos **Corpo: Matriz da Sexualidade** propõe uma abordagem do corpo para além de sua anatomia e funcionamento. Além de concebê-lo como “um todo integrado, de sistemas interligados que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo”, considerando os fatores culturais que ajudam na construção e percepção do corpo (BRASIL, 1997, p. 96).



Tal bloco inclui a sexualidade como uma parte constituinte do corpo, necessária e desejável, utilizando várias áreas do conhecimento para compreender como esta temática é expressa em outras culturas, suas regras e interdições.

Apesar de, inicialmente, este bloco de conteúdo mencionar que não se prende a questão anátomo-fisiológica e sugerir ao docente um trabalho voltado ao corpo em sua totalidade, no espaço destinado à sua discussão percebemos uma valorização do corpo ainda na perspectiva de seu funcionamento, como observado nos seguintes trechos do documento:

O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas (BRASIL, 1997, p. 97).

As transformações do corpo consistem em: aceleração do crescimento, surgimento dos caracteres sexuais secundários diferenciados nos meninos e nas meninas e amadurecimento das potencialidades sexuais e reprodutivas (BRASIL, 1997, p. 97).

Neste sentido, o corpo analisado na escola somente na perspectiva biológica, faz referência ao que Fraga (2013) vai denominar de retórica anatômica, ou seja, uma abordagem somente da sua funcionalidade. O que o impede de ser entendido como um conjunto histórico, cultural e social, portador de desejos e vontades e sua relação.

A sexualidade envolve afeto, desejo e expressa a cada um à sua intimidade. Ela vai muito além do sexo em si. (MISKOLCI, 2015). Ela expressa nossas vontades mais secretas e por isso que se tornou um dispositivo de controle.

Além deste fato, a ausência da explicação sobre o modo como o projeto da escola abordaria tal temática nos leva a refletir sobre os dispositivos de controle institucionais que emergem nos múltiplos discursos e nos obriga a conceber a sexualidade por uma única matriz (FOUCAULT, 2002), ou seja, hétero.

A instituição busca uma maneira de neutralizar o discurso sobre a sexualidade, o que jamais deixará de ser uma atitude política, pois não é interessante para ela confrontar as concepções dos responsáveis. Logo, prefere insistir o que segue a norma, se limitando ao que eles querem que seja ‘dito’ e não o que emerge das demandas e necessidades dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar.

Neste contexto, trazemos alguns episódios relatados no caderno de campo, referente a sexualidade. E em relação aos alun@s⁴ e suas falas no texto, essas foram apresentadas sem numerá-las, porque suas entradas nos episódios do caderno de campo se davam de maneira

⁴ Utilizo esse tipo de grafia quando me refiro aos sujeitos deste estudo para marcar sua diferença e a confusão que causam no binarismo masculino/feminino.



bastante complexas. Desta maneira, optamos por utilizar nomes fictícios para que suas identidades fossem preservadas.

Episódio 1: Eu sou gay!

Durante a aula de educação física, dentro de sala, chamei o aluno e disse: Paulo, semana passada fiquei pensando na conversa que tivemos sobre seu encontro com o Bruno. Você pode me contar como se conheceram?

Paulo: Conheci na internet, tia. Bruno tem doze anos e mora no Centro da cidade. A gente ia se encontrar pra conversar e, você sabe né, aquelas coisas.

Disse ao aluno que não sabia e se ele poderia ser mais claro:

Paulo: Ah tia, você sabe sim, você me conhece, já. A gente ia namorar né, porque eu, tia, eu sou gay.

Perguntei ao aluno desde quando ele se declarava gay e se sua família sabia disso. A resposta foi a seguinte:

Paulo: Desde sempre tia, não gosto de menina, já tentei gostar, mas não é isso que eu quero e quando eu beijei um menino eu gostei e aí eu descobri. Minha mãe sabe e ela não liga, mas meu pai disse que preferiria ter um filho morto do que gay, então dele eu escondo.

Eu, então, disse que ele teria meu apoio para o que precisasse. Perguntei o que ele achava da ideia de contar para a diretora e a orientadora educacional da escola, assim poderia ser mais fácil lidar com sua orientação dentro da escola. O aluno aceitou e fomos à coordenação explicar a situação.

Ao chegarmos à sala, o aluno contou sobre sua orientação e a fala tanto da orientadora quanto da diretora foi a mesma:

Orientadora e Diretora: Paulo, você tem nosso apoio, mas sabe que também precisa se dar ao respeito. Porque suas atitudes aqui na escola estão desrespeitando você e outros alunos também.

Neste momento elas pontuaram algumas situações em que o referido aluno, por medo de ser alvo de violência, devido sua orientação sexual, se tornava o agressor e, na maior parte das vezes agressões verbais.

Podemos observar que o alun@¹, por possuir uma orientação sexual diferente do padrão heterossexual, era hostilizado pelos colegas e por alunos de outras turmas no cotidiano escolar. Tais situações criavam momentos de tensões e conflitos entre o alun@¹ e os sujeitos que habitam o referido espaço, provocando as reações mencionadas pela professora. Portanto, cabe refletir: Até que ponto o referido aluno potencializava os conflitos? Será que as atitudes do



alun@¹ emergem do efeito estabelecido pelo poder instituído pela escola e pelo processo normalizador caracterizado pelo olhar heterossexual?

Para Ferrari (2014), esta relação se organiza a partir do entendimento da escola como uma instituição disciplinadora e responsável pelo processo de civilização dos sujeitos, estabelecendo, ensinando e controlando regras de convivências. Logo, é necessária a problematização daqueles sujeitos classificados e enquadrados como desviantes e sua relação com a disciplina.

Seguindo este pensamento, o próximo episódio aborda esta questão de classificação e enquadramento.

Episódio 2: É isto ou aquilo?

No dia três de novembro de 2015, preocupada com o debate acerca do gênero e da sexualidade, busquei como referência os jogos teatrais - *É isto ou aquilo?* – baseado na obra de Spolin (2014), para trabalhar nas aulas de Educação Física.

O jogo se desenvolveu da seguinte maneira: um menino e uma menina ficavam em lados opostos, os outros alunos deveriam identificar as diferenças existentes entre eles. Após o relato da diferença, se direcionava para o lado que mais se identificava. Inicialmente as primeiras diferenças eram referentes às características físicas seguidas pelas preferências individuais.

No transcorrer da atividade, um dos alunos fez a seguinte afirmação, acarretando a emersão de questões relacionadas à sexualidade:

Mateus: Tia, ele é um menino e ela é uma menina (Episódio do dia 03 de novembro de 2015).

Diante da assertiva solicitei ao aluno que se direcionasse para o lado que se identificava e ele foi para o lado dos meninos. Neste momento, uma aluna me chamou e, em voz, baixa, questionou:

Ana: Tia, eu sei que **ele não é, mas e se ele fosse pro lado das meninas?** (Episódio do dia 03 de novembro de 2015).

Achei que seria um bom momento para debater com a turma sobre a questão apresentada pela aluna e, então, repeti a pergunta feita por ela para todos que, ao escutar, deram muitas risadas e os meninos apresentaram as seguintes frases:

Lucas: Deus me livre!

Tiago: Que isso tia, tá doida?

Jonas: Mato ele! (Episódio do dia 03 de novembro de 2015).

Neste momento, iniciamos a discussão sobre os processos de exclusão social e marginalização social. Problematizamos a exclusão e a violência social sofrida por feministas,



negros, homossexuais, pessoas com deficiências, dentre outros. E questionei: Por que rimos do outro quando ele é diferente? E completei minha fala mencionando que uma das maneiras de se lidar com as diferenças é por meio do diálogo e não da agressão física ou verbal.

As narrativas dos alunos nos dão sinais que o modelo heterossexual ainda é o modelo de sexualidade em nossa sociedade e que qualquer um que esteja fora deste padrão é considerado uma *anormalidade*, um monstro, figura que, segundo Foucault (2001), irá contradizer a lei. Ela caracteriza o impossível e o proibido, uma anomalia, um modelo de discrepância que precisa ser impedido.

O episódio narrado nos permite perceber que, a partir de uma dúvida da aluna, foi possível estabelecer um debate acerca da sexualidade. Daí ressalta-se a necessidade de educadores estarem atentos às questões que emergem durante as aulas.

Neste sentido, acreditamos que cabe a questão: não seria o momento de elaborar, de fato, uma proposta real de discussão sobre a sexualidade dentro do ambiente escolar, sem discursos prontos e hierárquicos já estabelecidos para os sujeitos da escola?

É possível aprender a olhar o mundo de maneira que não seja dentro dos padrões, mas para que isto aconteça se exige pensar mais para além da noção de diversidade: é necessário considerar a noção de diferença, para identificar e desconstruir os pressupostos de neutralidade existentes na escola.

Com relação ao segundo bloco de conteúdo do PCN (BRASIL, 1997), referente à Orientação Sexual - ciclos um e dois do Ensino Fundamental -, o documento apresenta em seu segundo bloco de conteúdos o seguinte tema: **Relações de Gênero**.

Tal documento apresenta a seguinte definição: “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1997, p. 98-99). E ainda reitera que deve ser questionada a rigidez dos padrões de condutas exercidos para homens e mulheres e, a flexibilização dos padrões que permite a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, dificultadas pelos estereótipos de gênero.

Entretanto, percebemos que o documento não rompe com o modelo que concebe o gênero como sexo, um atributo anatômico, pois menciona que o gênero “toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social” (BRASIL, 1997, p. 99).

Fraga (2013) ao discutir tal problema menciona que ao tomarmos como modelo o sentido tradicionalmente atribuído às referidas identidades - masculinos e femininos -



permanecemos com uma crença de que existe um destino anatômico já estabelecido para cada uma delas.

Diante deste contexto, cabe o questionamento: Até que ponto as manifestações ocorridas no cotidiano da escola estão enredadas a esta forma de pensar o mundo?

Diante disto, os dois próximos episódios abordam esta temática dentro das aulas da escola pesquisada.

Episódio 3: Futebol é ‘coisa’ de homem

Ferraço (2007, p. 74), nos adverte que as pesquisas com o cotidiano nos remetem a uma ação enquanto *professor pesquisador*: O autor menciona que “escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra hegemônicos de políticas educacionais cotidianas”, em nosso caso, intervir no cotidiano na tentativa de enfrentamento aos processos excludentes que emergem das questões de Gênero e Sexualidade.

O episódio do dia dois de junho de 2015, durante uma aula de Educação Física realizada dentro de sala de aula. A aluna me procurou e expôs a seguinte questão:

Luiza: Tia, os meninos não querem me deixar jogar porque eu sou menina e eles falaram que futebol é coisa de homem. (Episódio do dia 02 de junho de 2015).

Ao ser procurada pela aluna, busquei intervir⁵ na aula, pedindo a atenção da turma e iniciando uma discussão sobre papéis preestabelecidos para homens e mulheres na nossa sociedade. Questionei por que os meninos achavam que futebol deveria ser praticado somente por homens e ouvi respostas como:

Carlos: Ah tia, porque quem joga futebol é só homem

Paulo: Porque é normal, ué.

Davi: Ah tia, fala sério. Mulher jogando bola, claro que não.

Expliquei que o futebol é um esporte praticado por homens e mulheres e citei o exemplo da jogadora Marta, eleita por cinco vezes a melhor jogadora de futebol do mundo. Outra intervenção foi a solicitação de pesquisas sobre profissões, julgadas preferencialmente masculinas que também eram exercidas por mulheres, para posterior debate.

O futebol é o esporte preferido entre os brasileiros e é tradicionalmente praticado, em sua maioria, por homens que, mesmo jogado por brincadeira, não deixa de ter certa seriedade (FRAGA, 2013). Neste jogo, posturas consideradas agressivas são vistas com naturalidade por seus participantes. Para o autor, este é um espaço onde se demonstra a virilidade masculina.

⁵ Utilizarei como um procedimento metodológico, a primeira pessoa do singular quando tiver que me remeter a uma ação individual como docente. E mantereí a primeira pessoa do plural para me remeter ao discurso coletivo dos docentes da escola.



Na aula seguinte, foram entregues figuras de mulheres atuando como motorista de taxi e ônibus, caminhoneiro, frentista, soldador, pedreiro e trocador de ônibus. E diante das pesquisas e imagens trazidas pelos alunos levantei a questão: Homens e mulheres podem exercer as mesmas profissões e ter os mesmos papéis sociais?

Santos (2003, p. 56) menciona que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Portanto, o que estamos propondo não é uma discussão centrada na noção de igualdade, mas um debate que tenha como pressuposto a noção de equidade social, conforme ressalta Azevedo (2013, p. 138):

Frise-se, sociedade em que há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais. Assim, não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada.

Assim, no cotidiano escolar, nos deparamos com as relações de poder que emergem de uma sociedade que impõe verdades por meio de discursos, gerando desigualdade e exclusão social daqueles considerados marginalizados.

Segundo Goellner, Guimaraes e Macedo (2011, p. 82), “quando meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição”, pois o registro da modernidade estabelece um papel e um comportamento social para a mulher. Simultaneamente, este imaginário moderno e colonizador estabelece que, os meninos que não se adaptam ao esporte, “sobretudo às práticas coletivas, também têm colocado em dúvida a sua masculinidade” (GOELLNER; GUIMARAES; MACEDO, 2011, p. 82).

Talvez, no pensamento dos meninos, a aluna não poderia participar do jogo, porque, segundo Foucault (2002), não atendia aos preceitos das normas estabelecidas, ou seja, ao processo normalizador, que classifica e hierarquiza o imaginário colonial moderno, estabelece em seu registro que não sendo homem, ou não sabe ou não se pode jogar o futebol.

Após a referida discussão, a turma e especificamente os meninos, entenderam que o futebol pode ser praticado por homens e mulheres. Nas aulas posteriores, percebemos que a participação da aluna na atividade já não era questionada.

Ainda no tema futebol, mas com alunos do terceiro ano, apresentamos o próximo episódio do caderno de campo ocorrido nas minhas aulas de educação Física ministradas no pátio da escola.



Episódio 4: Menina gosta de boneca e menino de futebol

Ao me aproximar de alguns alunos da turma do terceiro ano, notei que o aluno João estava com uma expressão fechada e parecia chateado. Então, perguntei se alguma coisa havia acontecido. Então ele respondeu:

João: Tia, o Ricardo disse que eu sou menina e que eu só sei fazer coisa de menina, só porque eu não quis brincar de futebol com os meninos (Episódio do dia 27 de abril de 2015).

Como podemos perceber, os alunos reproduzem o imaginário estabelecido por uma sociedade colonial moderna, que busca determinar padrões de comportamentos para os papéis sociais de homens e mulheres, conforme discutido ao longo do trabalho.

Na intenção de realizar uma intervenção imediata, chamei o aluno **Ricardo** e problematizei algumas questões: Será que todo menino gosta de futebol? Até que ponto as meninas só gostam de brincar de boneca? Por que elas não podem preferir a outra atividade além das bonecas?

Posteriormente, ressalttei para o aluno que eu também sou expectadora e admiro o jogo de futebol, o que não me tornaria masculinizada. Então, o aluno se espantou e ainda preso ao paradigma explicitado, faz uma afirmação:

Ricardo: Mas, tia, você é menina e menina brinca de corda e boneca e menino de futebol (Episódio do dia 27 de abril de 2015).

Devido à relevância do tema em questão, pedi a turma para que aqueles que gostavam de jogar futebol levantassem a mão. Para surpresa de alguns meninos, somente três alunas, no total de dez desta turma, não levantaram a mão. Então, perguntei quem gostava de pular corda e toda a turma levantou a mão, incluindo o aluno que fez o comentário acima.

Argumentei que podemos gostar e brincar de várias atividades, independente do nosso gênero e da atividade (futebol, pular corda e/ou boneca).

Neste momento me recorro da discussão de Santos (2006) ao se reportar aos processos de regulação e controle estabelecidos pela racionalidade colonial moderna:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2006, p. 280).



O autor, ao discutir a necessidade de democratização social, explicita dois sistemas que permitem a subordinação e exclusão do ‘outro’ na sociedade contemporânea. No caso supracitado, percebo que o pensamento do aluno está incluído no sistema que exclui meninas e meninos de determinadas práticas socioculturais, pois a sociedade, tendo como referência a razão moderna e seus atributos hierarquizantes, determina papéis sociais para cada um dos sexos.

CONCLUSÃO

Considerando os estudos desenvolvidos, percebemos que a construção de gênero e sexualidade perpassa questões históricas, sociais e culturais que têm uma importante contribuição na construção da subjetividade. E que, a partir de uma postura filosófica, irá permitir diferentes formas de posicionamento frente à realidade que vivemos.

A sonhada igualdade e homogeneidade perspectivada pela modernidade deu lugar à diferença. E a escola, local em que percebemos a presença do poder do estado, da normalização dos corpos e do preconceito sobre aqueles que não se adequam ao padrão a ser seguido, agora se depara com as diferenças que invadem o seu cotidiano, contrariando uma lógica disciplinar que apresenta um modelo universal e objetivo de conhecimento tornando-o válido e verdadeiro.

Tal situação se tornou foco de discussão entre educadoras e educadores no intuito de conseguir encontrar uma maneira de lidar com questões de gênero e sexualidade que saem do padrão biológico homem/mulher encontrados nos livros didáticos e que acontecem em todas as faixas etárias do sujeito e de diferentes maneiras.

Portanto, se torna cada vez mais essencial dialogar sobre gênero e sexualidade na escola para que práticas e discursos homofóbicos sejam mais conhecidos e, conseqüentemente, combatidos. E se utilizarmos as informações da mídia no cotidiano escolar, que podem ser bastante aproveitadas quando trabalhadas de forma correta, podemos fazer uma análise junto aos alunos dos modelos de comportamento controlados de maneira invisível e silenciosa e demonstrados por gestos que inicialmente acolhem as diferenças de gênero e sexualidade, mas que no final insistem no pensamento de que cada um precisa estar no seu devido lugar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007.



Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro, segundo, terceiro e quatro ciclos: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLLING, A. M. Relações de Poder e Gênero no Currículo Escolar. *In*: RIBEIRO, P. R. C. R.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora FURG, 2009.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

FERRARI, A. Elas são homossexuais – Homossexualidades no interior das escolas. *In*: MAGALHÃES, J. L. C.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 13-25.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no College de France (1974-1975). Tradução por Eduardo Brandio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom mocismo** – cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GINZBURG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. *In*: **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 143-179.

GOELLNER, S. V.; GU

IMARAES, A. R.; MACEDO C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguiana, [recurso eletrônico], RS: UNIPAMPA, 2011. p. 12-27.

MISKOLCI, R. **Teori Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 279-316.



SPOLIN V. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.



CAPÍTULO 7

JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Edyellen Maria Ribeiro Halfed Grillo, Graduada em Educação Física, UFRRJ
Gabriela Simões, Mestranda em Educação, PPGEduc/UFRRJ e Bolsista CAPES
Elizangela Cely, Doutoranda em Educação, PPGEduc/UFRRJ e Professora de Educação Física, Prefeitura do RJ

RESUMO

Introdução: O crescimento da criança está relacionado com as descobertas que elas fazem e o brincar é considerado como um importante elemento nesse processo exploratório. Os jogos e as brincadeiras são importantes aliados nesse processo e podem atender a um fim pedagógico ou, ainda, serem propostos às crianças como recreação, o que não reduz a sua importância. Ao referir-se ao ambiente escolar e considerando a Base Nacional Comum Curricular, vê-se a presença dos jogos e brincadeiras perpassando por toda educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio. Somado a isso, a abordagem de gênero abrange o público escolar e quando discutida no contexto dos jogos e brincadeiras, torna-se importante reforçar que não deve existir discriminação de gênero quanto à prática das atividades nas aulas de educação física escolar. **Objetivo:** Posto isso, esse estudo objetivou relacionar os jogos e brincadeiras com as questões de gênero na escola, assim como indicar a importância da postura do(a) professor(a) frente a essa relação. **Métodos:** De abordagem qualitativa, foi utilizada como técnica metodológica uma revisão narrativa da literatura. **Resultados:** Com base nos estudos selecionados, a partir da revisão narrativa da literatura, optou-se por organizar os resultados em três subitens, de forma a apresentá-los e aprofundá-los, a saber: 1. Jogos e brincadeiras: conceitos e contribuições; 2. Jogos, brincadeiras e questão de gênero: É específico de menino? É específico de menina?; e, por fim, 3. Habilidades Motoras: um motivo para a exclusão nas aulas de educação física escolar?. **Considerações finais:** A partir dos estudos selecionados, é possível afirmar que os jogos e as brincadeiras são de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem, assim como para o desenvolvimento integral e formativo dos alunos. Ao incluir os jogos e brincadeiras no planejamento, o professor pode aproximar-se de uma educação prazerosa, agradável e eficaz e, ainda, podendo incluir o resgate cultural nas atividades propostas. Notou-se que as questões de gênero que estão enraizadas na sociedade refletem na escola, sendo essa questão mais expressiva nas aulas de educação física, principalmente quando há separação de alunas e alunos nas aulas e atividades. Por fim, sugere-se que o professor de educação física priorize atividades nas quais os grupos sejam mistos (meninos e meninas), de forma que todos se sintam estimulados e capacitados da mesma maneira.

PALAVRAS-CHAVES: Habilidades Motoras, Brincar, Educação Básica, Meninos, Meninas.

APRESENTANDO A TEMÁTICA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), a educação física é componente curricular obrigatório da educação básica e, portanto, deve estar



incorporada na proposta pedagógica da unidade escolar (BRASIL, 1996). Antes norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), tem como documento normativo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servindo como referência para o planejamento e elaboração dos currículos escolares (BRASIL, 2017). Com a BNCC, busca-se também a garantia de aprendizagens essenciais, visando o desenvolvimento integral dos alunos brasileiros, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, desenvolvimento este previsto também na LDBEN.

Os conteúdos podem ser entendidos como a união de conceitos, processos, princípios, habilidades cognitivas, fatos, ideias, regras, atitudes, convicções, métodos de aplicação e compreensão, bem como hábitos de trabalho/lazer/estudos/convivência social, como indica Darido (2005). Ainda, os conteúdos são divididos em três (3) dimensões, sendo elas: conceitual – “o que se deve saber”, procedimental – “o que se deve saber fazer?” e atitudinal – “o que se deve ser?” (ZABALA, 1998).

Utilizando a BNCC como referência para citar os conteúdos da educação física escolar, na Educação Infantil um dos campos de experiência refere-se ao “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017, p. 40), destacando, entre outros elementos, o brincar como chave para produção de conhecimento sobre mundo, o outro, si e sua corporeidade. Nessa etapa, tem-se como um dos eixos estruturantes as interações e a brincadeira, incluídos nos objetivos a presença de jogos e brincadeiras. Nesse bojo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os jogos e brincadeiras são consideradas como atividades em que o movimento é aprendido e apresenta significado para o aluno (BRASIL, 1998).

No ensino fundamental são apresentadas unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. E, por fim, no ensino médio espera-se que o aluno experimente novos jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, esportes e práticas corporais de aventura, bem como reflita sobre essas práticas corporais, os limites do corpo, o estilo de vida ativo e a manutenção da saúde (BRASIL, 2017).

Analisando os conteúdos supramencionados, vê-se a presença dos jogos e brincadeiras perpassando por toda educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio. Mas, o que são jogos e brincadeiras? E, como as questões de gênero relacionam-se com esses conteúdos? Com base nesses questionamentos, esse estudo teve por objetivo relacionar o desenvolvimento de jogos e brincadeiras com as questões de gênero na escola, assim como indicar a importância da postura do(a) professor(a) frente a essa relação.



DESENVOLVIMENTO

Metodologia

De abordagem qualitativa, foi utilizada como técnica metodológica uma revisão narrativa da literatura. De acordo com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), revisões de literatura contam com análise e investigação dos trabalhos selecionados, além dos autores que os antecederam para, com isso, entender as declarações e informações contidas nesses documentos. As buscas visaram a seleção de artigos que abordassem os jogos, as brincadeiras e questões de gênero nas aulas de educação física escolar.

As buscas foram realizadas em 2017 e, posteriormente, em 2021, de forma a complementar e atualizar os estudos selecionados anteriormente. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados e revistas eletrônicas, respectivamente: *Scielo*, *Google Acadêmico*; *Revista Movimento* e *Revista Motriz*. Foram utilizadas as palavras-chave: Educação Física, Gênero, Jogos, Brincadeiras, Jogos e Brincadeiras, como descritores.

Com o intuito de aprofundar os conceitos para depois relacioná-los, essa seção foi subdividida em duas (3) partes, a saber: “Jogos e brincadeiras: conceitos e contribuições”; “Jogos, brincadeiras e questão de gênero: É específico de menino? É específico de menina?”; e, por fim, “Habilidades Motoras: um motivo para a exclusão nas aulas de educação física escolar?”.

Jogos e brincadeiras: conceitos e contribuições

Os jogos são apresentados como uma manifestação cultural que, com o passar dos anos, sofreram mudanças, pois ao serem passados de geração em geração carregavam consigo fatores sociais e econômicos presentes em cada momento distinto e que exercem influências sobre eles. Isso significa dizer que, o desenvolvimento dos jogos, assim como a sua evolução está diretamente relacionado com as modificações e necessidades vigentes da sociedade (LAPERUTA *et al.*, 2016).

Lira e Mate (2013) apontam que por serem manifestações culturais e sociais, são apresentadas diferentes significações, fato que dificulta ou até mesmo impossibilita a definição dos conceitos de jogo e brincadeira. Cabe destacar que, por ser amplo e abranger uma variedade de situações que são consideradas como jogos, não existe um consenso ao tentar defini-lo, sendo esta uma tarefa difícil e complexa (KISHIMOTO, 1996; LIRA; MATE, 2013). Ainda, Crepaldi (2010, p. 11) aponta que “a definição do que é jogo e/ou brincadeira é feita por quem joga e/ou brinca, ou seja, está diretamente ligada à ação do indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza.”, sendo este considerado como um quase consenso presente na comunidade científica.



Na tentativa de explicar o jogo em sua complexidade, Kishimoto (1996) explica que o jogo se relaciona com *aspectos socioculturais*, no qual o sentido do jogo dependerá da linguagem (fatos, atitudes, significados, interpretações, projeções sociais) de cada contexto social. Dessa forma, cada sociedade atribuirá sentidos diferentes para o mesmo jogo, por exemplo. Ainda, como *sistema de regras*, que permite diferenciar os jogos, inclusive aqueles que se utiliza o mesmo objeto, como o jogo de xadrez e o jogo de damas. E, por fim, apresenta-se enquanto *objeto*, materializado, confeccionado e/ou fabricado.

De acordo com Franchi (2013), o jogo é uma atividade em que as regras são acordadas entre os praticantes, podendo ocorrer alterações durante o seu desenvolvimento, para que todos possam participar e se envolver na atividade de forma motivada. O autor ainda indica que este poderá ser praticado com um fim pedagógico ou como forma de recreação.

O brincar, a brincadeira não é apenas uma manifestação natural, mas também social e histórica (SILVA; CELY, 2018). A brincadeira é desenvolvida pela criança de forma criativa e prazerosa, além de permitir sua interação com o meio em que está inserida, seus pares, adultos e familiares. Em cada momento da vida e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento, a brincadeira acontecerá e se estruturará de uma forma diferente, ou seja, de acordo com o que se é capaz de fazer no momento (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006). Ademais, Kishimoto (1996) afirma que existe a ausência de regras no brincar, pois este, por exemplo, não é constituído de objetos específicos.

Em função dos dois conceitos apresentados, o brincar “[...] é mais específico da infância e não se confunde com o jogo.” (KISHIMOTO, 1996, p. 30). Na infância, o desenvolvimento da criança está relacionado com as descobertas, vivências, experimentações, e o brincar pode contribuir nesse processo exploratório, pois atividades desse cunho comumente proporcionam satisfação e motivação, proporcionando uma aprendizagem interessante, prazerosa e eficaz. Nesse bojo, o desenvolvimento da criança se dará conforme as oportunidades de brincar oferecidas, iniciando sua formação e, ainda, expressando suas vontades e desejos (PEREIRA; ALMEIDA; MEIRA, 2013).

Em relação ao ambiente escolar, os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, por meio de vivências, interações sociais, experimentação, de forma motivada (PINATI *et al.*, 2017). Ao propor jogos, por exemplo, será possível que o aluno internalize regras, se depare com situações-problema, construa relações sociais, interaja com os pares, recrie a realidade (CREPALDI, 2010) e entenda os momentos de ganhar e perder (PINATI *et al.*, 2017). Já a brincadeira, independente de sua modalidade, é capaz de auxiliar no



desenvolvimento infantil, estimular as interações sociais e propiciar a descoberta de potencialidades e habilidades das crianças (CORDAZZO *et al.*, 2010).

Sobre essas contribuições, segundo Cordazzo e Vieira (2008), o contato com os pares faz parte da natureza humana, tendo em vista que é a partir da interação social que são desenvolvidas habilidades, conhecimentos e a linguagem. Considerando que a interação é um dos elementos presentes no desenvolvimento dos jogos, este pode ser utilizado como uma ferramenta de interação e socialização no âmbito escolar e nas aulas de educação física.

Em suma, quando há ludicidade ou atividades lúdicas, ou seja, o aprender brincando, a criança tende a desenvolver a afetividade, expressar seus sentimentos, usar sua criatividade e inteligência, além de assimilar e construir novos conhecimentos (MARCELINO, 2015).

Em relação aos anos de escolaridade, nos anos iniciais não é notória a separação de meninos e meninas durante as brincadeiras, mas conforme os alunos avançam nos anos de escolaridade, especificamente na faixa entre dez e onze anos, nota-se o início da formação desses grupos, ou seja, meninos com meninos e meninas com meninas. A partir desse momento, começa a ser notada a distinção de gênero nas aulas e atividades propostas (OLIVEIRA; VOTRE, 2006).

Com base nos artigos selecionados nesse estudo, em especial, aqueles abordando os jogos e as brincadeiras, notou-se que as questões de gênero surgem de forma natural. Mas, afinal, o que é brincadeira de menino? Existe brincadeiras de menino, especificamente? O que é brincadeira de menina? Existem brincadeiras de menina, especificamente? Há essa separação e distinção nas aulas de educação física escolar?

Jogos, brincadeiras e questão de gênero: É específico de menino? É específico de menina?

Tratar sobre questões de gênero não consiste apenas em lutas feministas, pelo contrário, vai além de aceitações em espaços sociais, abrangendo também o âmbito escolar, no qual o direito às diferenças deve ser respeitado e encaminhado de maneira mais justa possível. Segundo Altmann (1998), gênero é definido como a construção social em relação a homens e mulheres, considerando dada cultura estabelecida.

Contextualizando, em 1920 foram criadas as escolas mistas, com o intuito de buscar igualdade de acesso à educação entre homens e mulheres, mas mesmo de forma inconsciente, professores acabavam por fazer distinção entre homens e mulheres, principalmente nas aulas de educação física. Nessa esteira, a forma como são tratados meninos e meninas na escola, em seu momento de formação, faz com que estes, conseqüentemente, assumam determinadas posturas na sociedade (CRUZ; PALMEIRA, 2009).



No momento, o esporte é considerado como conteúdo mais abordado nas aulas de educação física escolar e, por isso, alguns pesquisadores indicam que outras manifestações da cultura corporal são menos exploradas na disciplina, como por exemplo, os jogos populares.

Com o intuito de fazer um resgate cultural dos jogos populares com crianças do 5º ano do ensino fundamental, Franchi (2013) perguntou aos alunos quais eram os jogos que seus pais, avós e outros familiares costumavam brincar quando eram crianças. As respostas foram variadas e englobaram diferentes jogos, como: pular corda, esconder objetos, cinco marias, pega-pega, cabra cega, amarelinha, peteca, jogo de tampinhas, pular elástico, jogo de botão, ciranda-cirandinha, taco, peteca e pé de lata. Com o retorno das respostas, o autor buscou colocar em prática os jogos citados pelos alunos, nas aulas de educação física.

Durante a prática dos jogos foi notada a distinção de gênero, com jogos preferencialmente praticados pelos meninos e outros pelas meninas. O jogo “bolita”, por exemplo, foi exclusivamente jogado pelos meninos e durante o estudo não foi possível reverter esse pensamento. Nesse mesmo sentido, pular corda para os meninos foi considerado como brincadeira de menina. A proposta era que todos os alunos participassem de todas as atividades e sua diversidade, mas percebeu-se que os jogos que tiveram maior aceitação por parte de ambos foram aqueles que não estavam enraizadas as questões do gênero.

Na aquisição dos papéis masculino e feminino, ao longo do tempo, os hábitos corporais diferenciam a corporeidade e a motricidade e, em consequência, um sexo se torna mais apto do que outro em termos motores, não porque um sexo seja naturalmente mais hábil do que o outro, mas porque o movimento é construído historicamente de forma estereotipada entre os sexos. Devido a esse estereótipo formado, as atividades mais comuns para os meninos são aquelas dinâmicas e que necessitam de força, enquanto para as meninas sobram aquelas que fazem alusão à realidade, como ser mãe, dona de casa, brincadeiras que as preparam para o seu futuro ou que não exijam grande esforço físico (CRUZ; PALMEIRA, 2009).

Por fim, o autor relata que a relação de gênero começou a ser superada no momento em que, por exemplo, as meninas que nunca haviam praticado taco viram os meninos jogarem, foram estimuladas, quiseram jogar e com a prática, passaram a gostar. Ademais, outro ponto forte das intervenções foi a construção de brinquedos, sendo um momento marcado pela diversão, criatividade e prazer, além de perceber maior valor dado ao material, que foi construído como desejaram que ficassem (FRANCHI, 2013).

O trato dos jogos, das brincadeiras e a relação de gênero são de suma importância para que os professores de educação física possam ministrar suas aulas de forma não excludente.



Para isso, é preciso incluir no desenvolvimento de atividades o exercício de trabalhar em grupo, preferencialmente em grupos mistos, o sentimento de solidariedade, o princípio da inclusão, a interação social, a valorização cultural, indo ao encontro do desenvolvimento social, cognitivo, físico e afetivo dos alunos.

Habilidades Motoras: um motivo para a exclusão nas aulas de educação física escolar?

Na sociedade, em dados momentos acabam sendo impostos às crianças o que é coisa de menino e coisa de menina, como o futebol para meninos e a boneca para meninas; cor azul para meninos e cor rosa para meninas; meninos são fortes e meninas são frágeis. Nas aulas de educação física, essa distinção acaba por prejudicar as meninas, tornando nítida a superioridade dos meninos nas práticas esportivas (DORNELLES; FRAGA, 2009).

No final da década de 1990, a temática gênero entrou nas propostas educacionais brasileiras, pelos PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação. A abordagem faz parte do tema transversal “orientação sexual”, que tem por finalidade estimular a reflexão de crianças e jovens sobre a relação de gênero na escola (BRASIL, 1997). No entanto, até os dias atuais, em grande parte das aulas de educação física escolar, ainda é visto meninas fazendo atividades diferentes das propostas para os meninos. Não se pode afirmar que, na escola, as meninas são excluídas dos jogos, em especial nas aulas de educação física, apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas (SOUZA; ALTMANN, 1999).

Como afirmam Pereira e Mourão (2005), as habilidades motoras vão ficando diferentes com o passar do tempo, diferenciando e privilegiando os meninos em algumas atividades. Nesse momento, também há separação de grupos por sexo em brincadeiras e/ou jogos, tornando essa realidade mais evidente.

As habilidades motoras tornam-se um dos principais motivos para a exclusão de alunos das aulas de educação física e, em primeiro momento, independentemente do sexo. A exemplo uma aula de futebol: quando há um menino que não possui habilidades para tal atividade ele é excluído pelos demais alunos por não desempenhar o papel esperado. Outro exemplo, mais ou menos na idade entre 10 e 11 anos, quando as crianças tentam formar seus grupos, aqueles que não estão “qualificados”, ou seja, não apresentam as habilidades consideradas necessárias, são isentos, reprimidos e/ou se tornam motivos de chacota pelo restante do grupo.

Nesse sentido, Oliveira e Votre (2006) afirmam que, tal repressão, rejeição e/ou exclusão acontecem pela construção histórica e social de estereótipos para cada sexo, no qual



meninas são consideradas frágeis, enquanto os meninos devem ser agressivos e podem participar de jogos viris e de impacto.

Em relação aos grupos nas aulas, existem professores que preferem formar grupos homogêneos, o que, por sua vez, pode facilitar o trabalho, tendo em vista que as diferenças são minimizadas, pois as diferenças de habilidades motoras tendem a se tornar insignificantes, entre meninos e meninos, e meninas e meninas (CRUZ; PALMEIRA, 2009). Entretanto, como consequência aos grupos homogêneos podem surgir aspectos como a falta de integração e o aumento da rivalidade entre meninos e meninas.

Na perspectiva de atividades coletivas, as meninas aceitam mais facilmente praticar atividades consideradas de meninos, porém em relação aos meninos ainda há certa rejeição. É possível ver meninas praticando futebol ou lutas, mas poucos meninos têm interesse em praticar ginástica, que apesar de exigir delicadeza, também requer muita força. Nas aulas que envolvem esportes coletivos, as meninas estão para “fazer número”, pois elas acreditam que a vitória é certa para os meninos e caso venham a vencê-los estarão superando as próprias expectativas. Já para os meninos, perder é um sinal de vergonha (ALTMANN, 1998).

Considerando as aulas coletivas mistas, Pinto e Lopes (2009) apontam que as aulas mistas muitas vezes são marcadas pela competição e por conflitos, pois mesmo quando estão no mesmo time, meninos e meninas continuam a competir durante as atividades, criando, mesmo que unidos no time, uma sutil separação. Ainda, outro aspecto que marca as aulas mistas é o cuidado que os meninos têm em relação as meninas em algumas atividades, por acharem que são frágeis e, essa postura pode culminar na mudança das regras, por exemplo. Essas alterações abrem margem para dois caminhos diferentes, isto é, embora relevantes de modo a democratizar a participação de todos, ao mesmo tempo podem criar dificuldades de forma a expor as meninas e outros alunos considerados menos habilidosos, mantendo e/ou acentuando sua exclusão.

Importante seria se os professores estimulassem o diálogo, a reflexão e o debate com os alunos de que todos têm direito e podem praticar as mesmas atividades; que os meninos e meninas podem e devem aprender juntos; e que cada aluno apresenta suas habilidades de uma forma. As habilidades que ainda estão em desenvolvimento em alguns alunos para algumas atividades, são as habilidades mais desenvolvidas em outros alunos e, por isso, estes podem se ajudar e aprender juntos. Quando há separação de gênero e exclusão de alunos, essa situação dificulta o desenvolvimento de habilidades e a realização das atividades, assim como pode gerar desmotivação e afastamento dos mesmos.



Segundo os PCNs, as aulas mistas de educação física devem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, se descubram e aprendam a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de maneira estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997).

A escola é uma das principais instituições responsáveis pela reprodução e construção de valores, e, talvez por isso, às vezes acabam sendo equivocadas em relação ao gênero. Para que ocorra uma mudança significativa na escola é preciso que haja mudança nos conteúdos das aulas de educação física de forma a garantir uma diversidade de experiências aos alunos da educação infantil até o ensino médio.

Nesse sentido, o professor pode e deve modificar seu planejamento, frente a eventuais acontecimentos, propondo outras atividades, como a dança, a luta, a ginástica e os jogos, a fim de explorar o extenso repertório da cultura corporal do movimento. Essa possibilidade de mudança está diretamente relacionada com o olhar atento do professor que deve considerar seu aluno como ator ativo e percebê-lo como agente de transformação que atua na escola e na sala de aula, ou seja, em um espaço social (MELLO; ROMERO, 2003).

Em outra direção, o distanciamento e/ou a não participação de alunos nas aulas de educação física se dá também pela falta ou pouca diversificação dos conteúdos, deixando as aulas monótonas e os alunos desmotivados. Por isso, reforça-se a importância do planejamento do professor, sendo primordial a organização e a criatividade para propor atividades que possam integrar toda a turma e abranger a grande variedade de formas de desenvolver a disciplina (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os jogos e as brincadeiras são de extrema importância para o processo de ensino e de aprendizagem, assim como para o desenvolvimento integral (físico, social, intelectual e emocional) e formativo dos alunos, estejam eles na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Isso se dá, pois é no período escolar que a criança dará início às interações sociais, à descoberta das habilidades, afetividade, estimulação da inteligência e criatividade, aspectos esses que continuam a ser desenvolvidos, mesmo que de outras formas, nos demais anos de escolaridade. Ao preconizar por uma educação arraigada de significados, prazerosa, agradável e eficaz, destaca-se o resgate cultural que pode ser feito por meio dos jogos, sendo uma maneira de resgatar, inclusive, a cultura em que o aluno está inserido.

Foi possível notar que muitos jogos e brincadeiras, assim como outras atividades também citadas ao longo do texto, têm questões de gênero que estão enraizadas na sociedade e



que refletem na escola. Ou seja, ações, atividades e atitudes esperadas especificamente de meninos e de meninas. Somado a isso, nas aulas de educação física essa realidade tende a ser mais expressiva, principalmente quando professores acabam por propor essa separação nas aulas e atividades. Por isso, aconselha-se que as aulas de educação física sejam mistas, permitindo que todos possam participar juntos, independente do gênero e, que o professor busque minimizar essas rejeições, separações e/ou exclusões.

Sabe-se que não há como mudar ou desconstruir esses hábitos enraizados na sociedade de uma hora para outra, mas mudanças são possíveis. Meninas e meninos podem e devem participar das mesmas atividades, inclusive no mesmo momento e juntos, construindo um processo de ensino e aprendizagem justo, democrático e igualitário. Para isso, o professor, enquanto formador de cidadãos críticos e pensantes, tem como função primordial e intrasferível de ser o mediador dessa mudança.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Rev. Estud. Fem.**, [online], Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. 1998. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I.; CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.



SILVA, G. S.; CELY, E. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. In: **Anais V CEDUCE...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42291>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflex. Crít.**, [online], v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a04.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CORDAZZO, S. T. D. *et al.* Brincadeira em escola de ensino fundamental: um estudo observacional. **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/14299/12791>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010. 36p.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-516332>. Acesso em: 01 abr. 2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista *versus* aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.

FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Motrivivência**, a. XXV, n. 40, p. 168-177, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p168/25032>. Acesso em: 01 abr. 2021.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LAPERUTA, M. H. *et al.* **Jogos antigos x jogos eletrônicos: um relato de experiência do processo de intervenção nas aulas de educação física**. Universidade Estadual de Londrina, Centro Londrina-PR, 2016.

LIRA, A. C. M.; MATE, C. H. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: entre o dito e o escrito. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 5-19, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/lira-mate.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

MARCELINO, L. S. **Os objetos lúdicos em salas de aula com crianças de ensino fundamental de 1º ao 5º ano**. 2015. 47f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Bauru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126703/000839236.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.



MELLO, L. M.; ROMERO, E. Esquema corporal e desempenho Escolar: uma análise à luz das questões de gênero. **Fit. Perf. J.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, nov./dez. 2003.

OLIVEIRA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 173-197, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2900/1536>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PEREIRA, M. M.; ALMEIDA, L. O.; MEIRA, A. R. O brincar: uma atividade criativa e que promove conhecimento. In: **XI Congresso Nacional de Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, Curitiba, 2013.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3, p. 205-210, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/14SIS.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PINATI, C. T. *et al.* Os jogos e brincadeiras na educação infantil. **Ciência et Praxis**, v. 10, n. 19, p. 57-62, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2658/1505>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez juv.**, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, [online], a. XIX, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lígia Nascimento Seixas, Mestre em Ciências da Educação, UNL e Professora de Educação Física, Prefeitura do RJ

RESUMO

Este texto pressupõe discutir sobre a importância da educação especial na perspectiva da educação inclusiva durante o curso de formação dos futuros professores de Educação Física e durante sua prática nas escolas regulares de educação básica. A educação especial vem ganhando cada vez mais visibilidade nos debates políticos e educacionais. Antes, o que era uma utopia, está se tornando realidade, mas será que esta prática já está presente em todas as escolas de nosso país, públicas e privadas? Claro que não. Muitos são os desafios que os professores de todas as disciplinas encontram pelo caminho para que a educação inclusiva seja uma realidade em seu ambiente de trabalho. A reflexão aqui apresentada será de que todos nós precisamos fazer a nossa parte durante a formação acadêmica e durante a nossa vida profissional, pois um professor se forma na graduação, mas não deve parar de estudar e se aprimorar durante toda a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, Educação inclusiva, Educação Física.

INTRODUÇÃO

Durante o período de formação acadêmica, o estudante de Educação Física possui em sua estrutura curricular diversas disciplinas que compõem o curso de graduação. Dentre essas disciplinas, por aproximadamente um (1) ou dois (2) períodos, dependendo da faculdade, o estudante tem a oportunidade de frequentar aulas de uma disciplina voltada para a pessoa com deficiência. O nome desta disciplina pode variar de uma faculdade para a outra, geralmente pode-se encontrar: Atividade Física para Pessoas com Deficiência; Educação Física Adaptada; Educação Especial; Educação Inclusiva dentre outros nomes que esta disciplina venha a apresentar.

Eu me lembro que em minha formação da graduação, no final dos anos 90, tivemos somente um período de Estudo dos Portadores de Deficiência. Durante este período, estudamos, de forma teórica, os diversos tipos de deficiência que uma pessoa pode apresentar, seja ao nascer ou ao adquirir durante sua vida. E este foi todo o conteúdo que aprendemos durante a nossa graduação, que durou quatro (4) anos em turno integral. Será que estávamos preparados caso em nossa aula tivesse algum aluno com deficiência?



Ao me formar, logo no primeiro ano de trabalho, em uma escola particular, tive a experiência de dar aulas para uma (1) aluna com deficiências múltiplas em uma turma do primeiro ciclo de ensino fundamental. Utilizando toda a minha criatividade acumulada nos meus anos de vida, eu me esforçava para que ela conseguisse participar das aulas juntamente com os demais colegas de turma. Quando ela estava presente, pois faltava muito por conta de sua saúde, a aula era mais agitada e movimentada, e ela ficava muito feliz por estar se movimentando junto com os amigos, adorava jogar bola. Vou dizer que era fácil? Muito longe disso, pois sem experiência nenhuma coloquei os meus instintos de professora para funcionar e conseguia transformar aquele momento em uma agradável experiência para todos. Na verdade, independente de inclusão ou não, essa deve ser a missão de um professor: tornar o momento de sua aula agradável para todos.

Naquela época, havia apenas um (1) aluno com deficiência na escola toda e que se destacava no meio dos outros alunos. Atualmente, com a realidade da inclusão na escola regular, cada turma tem pelo mesmo um (1) aluno com deficiência.

A partir dessa primeira experiência com a educação especial, busquei muitas formações no assunto e me permiti estar mais preparada para receber esses alunos em minhas aulas, sem grandes traumas, com naturalidade. Nessa perspectiva, acredito que o professor deve sempre estar em contínua formação, pois a educação não é algo que para no tempo, ela está em constante transformação. Se o professor não se atualizar, correrá o risco de se perder em suas ideias e perder a oportunidade de formar cidadãos para o mundo. Um mundo em constante mudança.

DESENVOLVIMENTO

A partir de um modelo baseado na segregação de alunos, a educação especial, nas últimas décadas, passou a priorizar a educação inclusiva como referência no ensino de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Esse modelo encontrou diversas barreiras, principalmente no próprio ambiente escolar, por parte de professores que não possuíam formação para tal, bem como os pais que não concordavam em colocar seus filhos em escolas regulares, preferindo mantê-los em classes especiais. Desde então, muitos foram os progressos que tivemos nessa área e hoje podemos dizer que a inclusão existe, na realidade, em diversas escolas do nosso país.

Como um marco para alavancar essa luta em prol da educação especial e impulsionar os debates sobre inclusão, podemos citar a Declaração de Salamanca, no item dois (2),



especificamente em relação aos penúltimo e último itens, nos quais acredita-se e proclama-se que:

[...]

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

A ideia de incluir alunos com deficiência em escolas regulares, movimentou toda uma estrutura acadêmica em prol da formação de futuros profissionais capacitados para trabalharem com essas crianças. Os profissionais já formados, precisaram se atualizar, seja dentro do próprio ambiente de trabalho ou em cursos fora da escola.

Um documento que se destaca como referência sobre educação especial e que norteou todo um debate político e educacional a partir de sua publicação refere-se à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, onde divulga e ratifica esse objetivo ao orientar as ações para os alunos da educação especial (EE).

Neste documento consta:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A partir desse momento de discussão, em toda sociedade, as crianças com deficiência começaram a ser matriculadas na escola regular. Porém, alguma coisa precisaria ser feita nessa escola para que pudesse receber esses alunos e não apenas colocá-los nos espaços em comum.

Um material que pode servir de consulta permanente para professores e instituições de ensino que queiram tornar-se inclusivos é o Index na Inclusão, que tem por objetivo apoiar um processo de autoavaliação das escolas em direção à ampliação da aprendizagem e à participação de todos nela inseridos em relação ao processo de inclusão. No documento indica-se que a inclusão começa quando se inicia o processo de aumento da participação desses alunos. Isso significa que, uma escola inclusiva é aquela que está em constante movimento (BOOTH; AINSCOW, 2002).



Ou seja, assim que recebemos uma criança com deficiência em nossa escola, ela não será somente aluna de tal professor, mas, assim como os demais alunos, ela será aluna de toda a escola. Não basta, por exemplo, o professor da turma aprender Libras para se comunicar com seu novo aluno surdo, pois esse aluno precisará andar pela escola, precisará assistir outras aulas, terá dúvidas na secretaria. Sendo assim, seguindo esse exemplo, todos precisarão fazer parte dessa mudança. Logo, toda a escola, funcionários e professores deverão passar por uma mudança para que haja o processo e inclusão neste local. Uma mudança de comportamento, uma mudança de valores.

Ao falar de Educação Inclusiva, a ideia mais importante será a de que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular precisa e significa participação social, econômica, política e cultural de todos da comunidade, a partir do acesso à educação gratuita e compulsória; além de equidade, inclusão e não discriminação; ou seja, direito à educação de qualidade (SOUZA; PLESCHT, 2017).

Para se tornarem reais, essas mudanças requerem planejamento junto ao corpo docente da escola e gestores. Um documento que as instituições de ensino utilizam para planejarem o trabalho junto aos alunos com deficiência e seus pais é o Plano Educacional Individualizado (PEI), onde cada professor relata o desenvolvimento do aluno em suas aulas, assim como seus objetivos e seus conteúdos. Este documento é de fundamental importância para o acompanhamento do aluno e sua adaptação no ambiente escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também faz parte do acompanhamento dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Ele ocorre em espaços próprios denominados Sala de Recursos, por meio do trabalho de um profissional especializado que acompanhará o aluno durante todo o ano letivo. Os alunos com deficiências física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, e alunos com altas habilidades/superdotação são público-alvo do AEE.

Nesse contexto, como ficou o professor de Educação Física? Assim como os demais professores, o professor de Educação Física precisou e precisa se atualizar e manter uma formação continuada para aprender mais sobre esses novos alunos que estão aparecendo em suas aulas.

Ao tornar as escolas inclusivas, a disciplina de Educação Física também se modificou para alcançar esse novo público. A partir de um processo de evolução, surgiu a Educação Física Adaptada, que “é a Educação Física aplicada em condições especiais, visando uma população



especial que necessita de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional.” (ROSADAS, 1994, p. 05).

Na prática, muitos são os desafios para tornar a Educação Física realmente inclusiva. Dentre os principais empecilhos que surgem durante as aulas, podemos citar um comportamento que os professores apresentam de forma recorrente: se recusar a mudar o seu estilo de aula em decorrência da chegada de um aluno com deficiência. Seja para adaptar as atividades, seja para aprender sobre aquele aluno, simplesmente o professor parou no tempo e não realiza nenhum tipo de mudança em sua rotina, se recusando, muitas vezes, a receber esses alunos em suas turmas.

Claro que muitos desses comportamentos são gerados pela insegurança de não ter o conhecimento e a experiência com educação inclusiva. Além da insegurança por ter que modificar todo o seu conteúdo, planejamento e práticas pedagógicas em um ambiente totalmente controlado.

Diante do exposto surge outro questionamento: será que a aula de Educação Física inclusiva consiste simplesmente em adaptar uma atividade para que o(s) aluno(s) com deficiência participe(m)? A Educação Física inclusiva não consiste na simples adaptação das atividades, pelo contrário, é necessário, juntamente com toda equipe escolar, uma mudança no comportamento de todos os alunos e funcionários.

A partir de uma conscientização de toda a comunidade escolar - alunos, pais e funcionários, a inclusão passa a ser uma realidade dentro deste ambiente. Não basta apenas receber o aluno com deficiências nas aulas, pois se os demais alunos não o conhecerem, não souberem de suas limitações, podem surgir comportamentos preconceituosos nesse contexto, inclusive pela falta de conhecimento por parte dos demais alunos da escola. Até o presente momento, em minha vida profissional, sempre busquei formação nos assuntos que mais me intrigavam e a Educação Especial sempre me intrigou. Fiquei hipnotizada por esse assunto, apaixonada mesmo. Na maioria das vezes, durante minhas aulas, passo muito tempo observando os alunos e tentando imaginar o que se passava em suas cabeças. E com o aluno com deficiência isso chamava ainda mais a minha atenção.

Algo que eu não poderia deixar de citar trata-se de algumas diferenças que podem surgir entre a educação inclusiva na escola regular pública e na privada. O professor poderá encontrar alguma resistência acerca da educação inclusiva em escolas privadas. Não me estenderei nesse assunto, muito menos tenho a intenção de generalizá-lo. Mas, as escolas privadas, em sua maioria, possuem um regulamento próprio e já no ato da matrícula é possível encontrar escolas



que proíbem o acesso do aluno com deficiência, descrito em um contrato. A principal alegação seria a falta de infraestrutura e profissionais especializados para receber o aluno.

Quando os responsáveis matriculam seu filho em uma escola privada e no decorrer do ano percebem que ele possui uma deficiência intelectual, por exemplo, ficam sujeitos a vivenciar um processo lento de repreensão por parte da escola para que o aluno seja medicado, antes mesmo da própria escola iniciar um trabalho especializado com o aluno.

Vivenciei um pouco dessa realidade, ao matricular meu filho no ensino fundamental em uma instituição privada, pois ele começou a apresentar sinais de *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Foram três (3) anos de busca por uma escola inclusiva, e mesmo não achando a escola ideal, conseguimos encontrar uma que prioriza o diálogo e o respeito para com os pais, alunos e professores.

Claro que isso não ocorre em todas as instituições de ensino privadas, podendo até ocorrer em instituições públicas. Felizmente, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido amplamente divulgada e ampliada a todos os níveis de ensino, tornando-se uma realidade maior a cada dia.

O primeiro passo ao receber um aluno com deficiência é coletar informações sobre a vida desse aluno, suas comorbidades, suas limitações. A partir daí, deve-se manter uma rotina de observação de seus comportamentos durante suas aulas, sempre em diálogo com os demais professores que atendem este aluno, além do profissional que o acompanha durante o atendimento na Sala de Recursos.

Definitivamente, não há uma regra definida sobre como será o comportamento de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física ou nas demais disciplinas. Um aluno que aparentemente não tem nenhuma dificuldade de realizar uma atividade específica das aulas, poderá apresentar resistência devido às suas experiências anteriores de vida, seja em outras aulas que tiveram ou em sua vida particular. Com uma criança com deficiência será o mesmo. Uma criança com deficiência física, por exemplo, que não tem uma perna, a princípio poderemos avaliar que ela não poderá participar de uma atividade que planejamos para a turma. Porém, devido à experiência motora desta criança, o professor poderá se surpreender com a variedade de movimentos que essa criança poderá apresentar e o que ela poderá aprender.

De acordo com Glat (2009), a deficiência se manifesta em diferentes graus de comprometimento. Quando falamos em deficiência intelectual, por exemplo, encontramos pessoas com alto nível de comprometimento cognitivo e psicomotor, que poderá afetar



significativamente o seu processo de desenvolvimento ou pessoas com um comprometimento considerado mais “leve”, que, com o suporte adequado, se desenvolvem cognitivamente e socialmente.

Logo, não há uma regra sobre o que pode e o que não pode fazer uma criança com deficiência em uma aula de Educação Física. O respeito e a empatia são fundamentais para que o professor tenha um olhar correto sobre o que planejar para que toda a turma aproveite as suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Claro que meu texto pareceu um tanto otimista para a nossa realidade acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Porém, se não formos otimistas não chegaremos a lugar algum. Para se iniciar uma longa jornada precisamos dar o primeiro passo. Logo, os primeiros passos já foram dados, cabe a nós, professores, nos engajarmos nesse objetivo e continuarmos os estudos e o apoio ao processo de inclusão em nosso ambiente de trabalho.

Se cada professor fizer sua parte, se atualizando, se especializando, mantendo uma formação continuada, certamente a inclusão será uma realidade em qualquer lugar que este profissional atue.

Como foi dito anteriormente e procuro ter isso sempre em minha mente, a inclusão ocorre a partir da mudança do ambiente. Uma escola inclusiva estará sempre em movimento, em constante mudança. Isso se aplica também em nossa vida, quando uma pessoa muda, o seu ambiente também se transforma. Um professor dedicado em atender melhor os seus alunos, certamente será um exemplo para que os demais professores também se dediquem.

Para concluir, sugiro que mais estudos e pesquisas sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva sejam realizados e amplamente divulgados entre a classe docente. E, além disso, que os estudos envolvendo a Educação Física inclusiva sejam compartilhados e desenvolvidos por todos os professores.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, 07 de janeiro de 2008.



GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 224p.

ROSADAS, S. C. **Educação Física e Prática Pedagógica**: portadores de deficiência mental. Vitória: CEFD e UFES. 1994. 144p.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Ministério da Educação, Brasília, 1994.



CAPÍTULO 9

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM AÇÃO: RESSIGNIFICANDO O FUTEBOL

Iuri Leal Moura, Mestre em Práticas da Educação Básica, Colégio Pedro II e Professor de Educação Física, Colégio Pedro II

RESUMO

O texto apresenta um trabalho de aplicação prática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) por meio do Futebol. Desenvolvemos o projeto na especialização e o ampliamos no mestrado. Ao longo dos anos de aplicação, entre 2013 e 2019, fomos recriando atividades que pudessem auxiliar o aluno na compreensão crítica da realidade. Quando ingressamos na profissão encontramos: dificuldade em aplicar conteúdos trabalhados teoricamente, desvalorização da disciplina, falta de materiais pedagógicos e a herança militarista. Assim, a aplicação desse projeto nas aulas, procurou superar essas dificuldades. O objetivo geral foi associar o Futebol à cultura brasileira por meio da explicação do impacto do conteúdo na sociedade, valorizando suas diferentes vivências, possibilitando a adoção de novas posturas e atitudes. Para alcançar o objetivo geral separamos um período que envolveu mais ou menos oito aulas que contemplaram as etapas da PHC, a saber: a prática social como ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e o retorno para a prática social. O texto apresenta os conceitos da PHC, o que entendemos por esporte, a descrição das aulas e o manager escolar. Ao final da aplicação do projeto, observou-se uma interpretação mais ampliada sobre o Futebol, aumentando a participação ativa de alunos que antes, não ou pouco interagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica, Futebol, Manager escolar.

INTRODUÇÃO

Como muitos profissionais da Educação, especificamente da Educação Física Escolar (EFE), ao ingressarmos no mercado de trabalho, nos deparamos com uma realidade complexa: desvalorização da disciplina; dificuldades para encontrar materiais pedagógicos; herança do militarismo e do rola bola⁶; alunos separados por sexo e/ou habilidades e, em geral, com atividades restritas aos jogos de Futebol e queimada, nas quais os menos habilidosos nem jogavam. Para superar essas dificuldades, procuramos adotar práticas que propusessem um ensino voltado para o aluno, buscando incluí-lo em diversas atividades que versassem sobre a Cultura Corporal.

⁶ Rola a bola é uma expressão utilizada para as aulas em que o profissional deixa uma bola com os alunos para que eles decidam o que fazer, geralmente jogam Futebol, sem que haja um compromisso com a Educação ou com o Projeto Político Pedagógico da instituição.



É importante ressaltar que foi muito difícil romper com algumas tradições, principalmente nas escolas que consideravam a EFE como forma de “disciplinar” os alunos⁷, e a resistência destes ao se depararem com uma proposta diferente do que estavam habituados. Moura (2020), ao perguntar a 97 professores⁸, quais seriam os problemas vividos pelo professor de Educação Física nas aulas, destaca que 50 citam a infraestrutura como maior problema, 48 a desvalorização, 45 a falta de material, 15 o desinteresse dos alunos, 13 a falta de planejamento docente e 6 citam o Futebol como um problema.

Em busca de superar essas dificuldades, elaboramos um projeto em 2012 no Programa de Residência Docente (PRD)⁹. A partir do Futebol, desenvolvemos atividades que envolvessem o (re)conhecimento sobre as múltiplas possibilidades para além da atividade livre, trabalhando temas como mercado de trabalho, ludicidade, história do Futebol, racismo e cooperação.

O projeto teve por objetivo geral: associar o Futebol à cultura brasileira por meio da explicação do impacto do conteúdo na sociedade, valorizando suas diferentes vivências, possibilitando a adoção de novas posturas e atitudes.

Muitos professores, preocupados com a situação da disciplina, buscam referências para seu desenvolvimento e, em alguns casos, o Futebol é deixado de lado por ser um “esporte” amplamente presente e com grande visibilidade pela sociedade, ou por ter sido mal utilizado ao longo dos anos.

Sobre o uso político do Futebol, Santos e Cássia (2006, p. 21), relatam que durante a década de 1970, o governo militar tentou neutralizar os opositores utilizando vários instrumentos de coerção, o que gerou inúmeras crises.

Para amenizar essas crises, o governo do presidente Médici (1969-1974) lançou mão do futebol como possibilidade de desviar a atenção da população dos conflitos políticos da época. O objetivo era que, ao invés das pessoas saírem às ruas para participar de manifestações políticas, ficariam em suas casas torcendo pela seleção brasileira numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, para desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, frequentes naquele período triste de nossa história

A EFE, buscando se consolidar como disciplina que visa o desenvolvimento integral do homem, não pode ignorar o fato de que o Futebol é utilizado como instrumento de mobilização

⁷ Você pode ter vivenciado isso: “se não prestar atenção, não vai pra Educação Física” ou “Professor, coloca ele para pagar 10 (flexões de braço), para ver se melhora o comportamento” ou ainda, “Coloque essa turma para marchar!”

⁸ Participantes da pesquisa.

⁹ <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>



das massas, mas também, não deve excluir um esporte que está nas raízes da sociedade brasileira.

Para Neira, Lippi e Souza (2008, p. 92),

Embora seja impossível generalizar a influência do futebol, de alguma forma, a maioria das pessoas está exposta aos seus códigos e signos culturais. Por exemplo, observa-se na linguagem cotidiana a presença de jargões futebolísticos: ‘Ele terminou o trabalho aos 45 do segundo tempo’, ‘o sujeito pisou na bola com os colegas’, ‘Quem não assumir os princípios da empresa será jogado para o escanteio’, entre outras figuras de linguagem.

Sendo assim, o professor de EFE deve propor situações de ensino em que o aluno possa confrontar o que já sabe com os saberes constituídos pela sociedade para que possa fazer uma aprendizagem eficaz. A importância do Futebol para os brasileiros não se dá só porque “somos o país do Futebol”, mas também pelos códigos que este esporte imprime em nossos corpos. Precisamos transcender às quatro linhas.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Com inspirações nos clássicos do marxismo, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) não é uma extração dos clássicos para uma teoria pedagógica pois, segundo Saviani (2013, p. 422), “[...] como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio”. Segundo síntese do autor, ela é

[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

Se na Pedagogia Tradicional o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, e na Escola Nova é o aluno, para a PHC o centro são as relações sociais (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/sociedade). Isso implica em um processo de ensino e aprendizagem concreto para os alunos, visto que a PHC busca o confronto entre o saber popular (senso comum) com o saber científico.

É pelo confronto que o aluno poderá desenvolver a criticidade, utilizando uma pedagogia voltada para o esclarecimento racional sobre a realidade social do estudante sem que a ele seja privado o acesso aos saberes sistematizados apropriados pela escola pois,

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que



os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 55).

A PHC propõe lutar no campo pedagógico a favor das classes dominadas partindo do dissenso e não do consenso. Para Saviani (2012, p. 75), “[...] O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2012, p. 75). Assim, a PHC mesmo buscando atender aos interesses dos dominados, considera que na divisão da sociedade em classes antagônicas, as classes dominantes procuram esconder a “verdade” das classes historicamente exploradas. Para Saviani, a verdade é o conhecimento e ela, não é desinteressada, assim,

[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a engajar-se na luta de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 87).

Para que o aluno possa ter acesso à verdade, as atividades de ensino devem partir da realidade social e retornar para ela, sendo ampliadas, questionadas e com uma nova maneira de agir, de ver e de pensar. É nesse sentido que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 28), adquirindo consciência dos processos históricos que o levaram àquele momento. Para que isso seja prático para os alunos, utilizamos a didática da PHC (GASPARIN, 2012), a qual estabelece cinco etapas para a (re)construção do saber: 1. ponto de partida na Prática Social; 2 – a Problematização; 3 – a instrumentalização; 4 – a catarse; 5 – a Prática Social como ponto de chegada.

A Prática Social como ponto de partida da prática educativa é geralmente contemplada no início do período de ensino. Nesse momento, o professor acessa o que os alunos conhecem sobre o objeto a ser estudado, ou seja, o início do período se dá pelos conhecimentos prévios dos alunos. Como esses conhecimentos ainda não passaram pelo confronto com os saberes científicos, eles serão para os alunos a síntese: uma visão confusa sobre o objeto; e para o professor, síntese precária, ou seja, o conhecimento parcial do objeto, pois já confrontou o saber popular com o científico, mas apenas em sua realidade.

Após, vem a etapa da Problematização, que é a identificação de questões sociais que perpassam pela escola, após professor e alunos discutirem sobre o conteúdo e suas manifestações e relações com a sociedade. Nessa etapa podemos identificar quais temas



transversais poderão ser abordados e que questões serão utilizadas para pensar e refletir, tanto em relação ao social quanto aos próprios conteúdos.

A terceira etapa é a da Instrumentalização. Nela, o professor explica e demonstra o conteúdo científico, fornecendo os meios necessários para que o educando se aproprie do conhecimento científico. É importante considerar o que o aluno sabe, por isso a primeira etapa é tão importante. Possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento científico, não precisa ser de uma maneira mecânica, pois ele precisa compreender como utilizar os instrumentos aprendidos para que possa intervir na sua realidade.

Nessa etapa, é importante considerar que as habilidades técnicas são, segundo Daólio (2004), Técnicas Corporais que, resumidamente, seriam as formas que os seres humanos utilizam seus corpos, de maneira tradicional e específica, levando em consideração que todo gesto corporal é uma técnica, por atender aos critérios de tradição e eficácia.

A avaliação é feita durante todo o processo. Porém, chega um momento em que o aluno adquire a maior compreensão teórica possível sobre o objeto, a Catarse. Nesse momento, o aluno deve ser capaz de mostrar a si mesmo que aprendeu além do conteúdo, aprendeu para a sua vida, “[...] algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoa e social” (GASPARIN, 2012, p.126).

Para alcançar esse resultado, recomendamos que o professor avalie em duas perspectivas, uma individual e outra coletiva:

[...] individual – compreendendo as mudanças qualitativas alcançadas pelos alunos, bem como a participação ativa nas atividades propostas, combinadas ou criadas – podendo ser desenvolvida por fichas de observação, avaliação teórica ou avaliação prática; a coletiva – compreendendo as relações sociais desenvolvidas na apreensão dos conteúdos e sua aplicação no conjunto heterogêneo que compõe a sala de aula – podendo ser desenvolvida por prática de atividades coletivas, seminários e feiras. (MOURA; LIMA, 2020, p. 23).

Por último, o conhecimento retorna para a Prática Social. Como resultado, espera-se que o aluno possa utilizar o conhecimento ressignificado em seu dia a dia, portando uma nova maneira de ver, de agir, de pensar. Se antes ele achava que o futebol é só para homens, agora ele deve ter reconsiderado esse posicionamento e, se possível, ter adotado uma postura anti-machista, por exemplo. Isso serve para todos os temas sociais. A aprendizagem teórica é um instrumento para a transformação social (GASPARIN, 2012).



O ESPORTE

Compreender a função social que o esporte cumpre é fundamental no desenvolvimento dos alunos. Para isso, recorreremos a Tubino (2006) que categoriza o esporte em três possibilidades sociais: Esporte Desempenho, Esporte-Lazer e Esporte-Educação.

Esporte Desempenho ou esporte de rendimento é a maneira mais conhecida do esporte. Citado como esporte de alto nível, foi por muito tempo, a concepção que dominou o esporte. Para participar do esporte de rendimento, o atleta precisa obedecer a um código rígido de conduta normatizado por federações esportivas.

Há também uma manifestação denominada por Esporte-Lazer ou Esporte-Participação. Para o praticante, a atividade é vista como fonte de prazer lúdico e utilização construtiva do tempo livre. Essa modalidade do esporte não tem compromisso com regras, como consequência, o participante não precisa ter um determinado tipo físico para participar da atividade, ele simplesmente joga para se divertir. Tubino (2006) expõe que, nessa manifestação, os participantes se envolvem pelo prazer, proporcionando o desenvolver de um espírito comunitário, o que fortalece as relações pessoais.

A nós, cabe uma outra manifestação do esporte, conhecida por Esporte-Educação. Ela deve proporcionar ao aluno uma preparação para exercer a cidadania. Não deve ser compreendida como uma extensão do esporte desempenho, mas como mais um processo educativo na formação dos educandos.

Tubino (2006) destaca que o Esporte-Educação ainda apresenta duas subdivisões: Esporte Educacional – utilizado como conteúdo socioeducativo baseando-se em princípios educacionais como participação, cooperação, coeducação, corresponsabilidade e inclusão; e o Esporte Escolar – que se apoia nos princípios do desenvolvimento esportivo e do espírito esportivo. Apesar de se aproximar do esporte rendimento, não deve perder de vista seu objetivo que é a formação para a cidadania.

Em leitura crítica sobre o Esporte-Educação, Reis *et al.* (2013, p. 92) aponta que “a constatação de que o esporte vinha atendendo historicamente aos interesses dominantes fez com que alguns professores se distanciassem do ensino do esporte na escola”. Por isso, procuramos levar em consideração o que Saviani (2012, p. 55) nos alerta: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação.” O esporte, como conteúdo erudito, precisa passar pela reflexão crítica dos seus atores, quer sejam professores, quer sejam alunos.



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM AÇÃO

Para o desenvolvimento das aulas, utilizamos um período equivalente a mais ou menos 8 aulas divididas pelas etapas da PHC. Procuramos reinterpretar o futebol nas aulas, buscando ir além do trato como atividade livre ou formação técnica específica (escolinha). Para isso, foi preciso que o professor proporcionasse vivências em que os alunos pudessem fazer a confrontação do senso comum com o saber científico.

Esse projeto foi aplicado nos anos de 2013 e 2014 em escolas municipais do Rio de Janeiro e de Magé, e no Colégio Pedro II, *campus* Realengo II nos anos de 2017 a 2019. Ao avaliarmos o processo, observamos um entendimento mais amplo sobre a EFE e sobre o futebol, constatado na participação mais ativa dos alunos. Nem sempre conseguimos alcançar os objetivos propostos em todas as turmas, por isso, fomos adequando o projeto a cada realidade e demanda estudantil. Para fins didáticos, separamos as propostas práticas pelas etapas da PHC e as relacionamos com o número de aulas. A estrutura das aulas geralmente envolve: 1. roda de conversa (com apresentação das tarefas e recapitulação da aula anterior), 2. atividades com vivências corporais, 3. Manager escolar, e 4. roda de conversa (conclusões que os alunos fazem sobre aquela aula).

A Prática Social como ponto de partida da prática educativa (aula 1)

O pontapé para as discussões é saber o que os alunos pensam sobre o futebol e suas expectativas relacionadas ao conteúdo. Nos chama a atenção o crescente entusiasmo das meninas sobre o conteúdo. Essa não precisa ser a sua realidade no início do trabalho, contudo, o processo ajudará os alunos a entenderem o futebol para além das quatro linhas. Ressaltamos que, em todas as escolas nas quais aplicamos o projeto, muitos alunos compreendiam o futebol apenas como um jogo ou um esporte, sem considerar sua relação cultural.

Iniciamos a aula ouvindo o que os alunos sabiam sobre futebol, anotando as ideias apresentadas. Logo após dividimos a turma em três ou quatro grupos para, além de serem uma espécie de “clubes”, cumprirem tarefas escolares, como apresentação de seminários e outros. Nessa primeira aula, pedimos que cada grupo pesquisasse uma área da história do futebol, a origem, a modernização na Inglaterra e o futebol no Brasil. Após essas atividades, fizemos um jogo de futebol misto, com toda a turma, dividida em apenas dois times. Foi importante tomar alguns cuidados, principalmente devido à quantidade de alunos inseridos no jogo. Por isso, é fundamental discutir regras de segurança com os alunos. Entendemos que esse primeiro momento seja uma aula mais exploratória, na qual o contato com prática global e com algumas



especificações do esporte possibilitará avaliar o comportamento dos alunos em relação ao jogo e em relação aos colegas.

Como estratégia desenvolvemos o manager escolar (descrito mais à frente), para que os alunos pudessem vivenciar o dia a dia de um clube de futebol. Ele foi iniciado na terceira aula e finalizado uma antes da apresentação de trabalhos coletivos em formato de “Feira”. Saiba que ele não é fundamental para o ensino, o fundamental é a relação entre os indivíduos em uma perspectiva crítica.

A Problematização (Aula 2)

Retornando a tarefa da aula anterior, os grupos apresentaram, em forma de seminário, a história do futebol. Eles falaram sobre a origem, o futebol moderno, a chegada do futebol no Brasil e os impactos sociais e curiosidades que ele carrega. Essa tarefa, para além de ser expositiva, teve como diferencial a possibilidade de os alunos debaterem, entre si, os conhecimentos pesquisados e elaborados. Assim, surgiram, por exemplo, questionamentos sobre a evolução das regras, sobre o racismo e o machismo presentes na constituição da modalidade. Com a transmissão da copa do mundo feminina de Futebol, em 2019, os alunos questionaram sobre a origem classista do Futebol, bem como a proibição explícita da participação de alguns grupos.

Para encerrar a aula, dividimos a turma em quatro equipes em um espaço com quatro balizas (fizemos as balizas com chinelos ou mochilas, algo comum para os alunos que jogam o Futebol nas ruas). O objetivo era fazer o gol em uma das três balizas adversárias. A equipe que sofresse o gol poderia escolher qualquer jogador adversário para compor sua equipe. As regras de segurança para atender a limitação espacial e a quantidade de alunos são essenciais para o desenvolvimento e organização da atividade.

A Instrumentalização (Aulas 3, 4, 5 e 6)

A seguir, descrevemos as atividades de cada uma das aulas, contemplando a etapa da instrumentalização. Para cada aula, procuramos desenvolver atividades que proporcionassem o desenvolvimento e o conhecimento sobre as técnicas corporais.

Na aula 3 iniciamos o manager escolar. Como geralmente as aulas de EFE ocupam dois tempos de aula na semana, no primeiro tempo procuramos vivenciar atividades sobre as técnicas corporais e no segundo, as atividades do manager. A seguir, descrevemos as atividades que envolvem o conhecimento sobre as técnicas corporais.



A compreensão do passe e as relações com os colegas foi o tema da aula 3. Trabalhamos a partir da ideia de compartilhar um objeto, procurando encontrar um companheiro bem localizado, disponibilizando o passe da melhor maneira possível. Separamos os alunos em grupos, de acordo com o número de bolas disponíveis, formando círculos. Os alunos trocavam passes e variavam a parte do pé que tocavam a bola, a partir do comando do professor ou de um aluno. Você pode pedir para que o aluno que deu o comando, escolha um próximo para criar um outro comando. É importante que os alunos experimentem as mais variadas formas de passe. Comece parado, depois peça para os alunos trocarem de posições. Lembre-se sempre de incluir o aluno. Após esse início, fizemos um jogo de bobinho com os pés.

Inicialmente parece uma atividade trabalhada em escolinhas, mas, como levantada na aula de problematização, procuramos proporcionar maneiras para discutir a discriminação de cor na sociedade. Passado um tempo na atividade do bobinho, pedimos que os alunos negros voltassem ao centro sempre que roubassem a bola muito rápido, ou que um aluno considerado branco errava um passe, o aluno mais próximo iria no lugar dele. Como consequência, os alunos ficaram extremamente desconfortáveis, pois observaram comandos injustos partidos do professor assim, paramos a aula e discutimos sobre o assunto. Surgiram questionamentos sobre racismo, cansaço e a relação de trabalho¹⁰, principalmente por conta do deslocamento para o trabalho, o esforço da população negra para alcançar determinadas posições sociais, a meritocracia e os movimentos de valorização da cultura negra.

Na aula 4, procuramos ampliar o conhecimento sobre habilidades técnicas através de atividades que envolveram a finalização e a condução da bola. Dividimos os alunos em duas colunas e pedimos que os alunos, ao conduzirem a bola, chutassem ao gol antes da área do goleiro. As dificuldades dessas atividades foram implementadas pelo professor, ouvindo a sugestão dos alunos (chutar com o pé não dominante, conduzir em zig-zag, trocar passes com o colega da coluna ao lado, chutar a bola sem dominar após o passe de um colega). Perguntamos ao final da atividade sobre as maiores dificuldades, sobre as diferenças de execução entre os sexos, sobre diferença na potência do chute e/ou na precisão.

Para a vivência sobre a atividade de um atleta profissional, separamos a aula 5, com a atividade no formato de circuito: duração de 1min. e 15s em cada estação; e intervalo de 30s. entre uma estação e outra; e um descanso de 2 min. entre cada rodada. Cada aluno fez o circuito pelo menos duas vezes. Divisão das estações: 1. passe e corrida; 2. cabeceio; 3. condução da bola em velocidade; 4. Futevôlei; 5. golzinho ou mini Futebol. Para discutirmos questões de

¹⁰ Como iam várias vezes ao centro da roda, o cansaço foi evidente.



gênero, estabelecemos que somente as meninas poderiam tirar dúvidas sobre as tarefas, para que um menino falasse, ele precisava de autorização de alguma menina. Ao final, discutimos sobre essa imposição e a conclusão pelos alunos foi que o desconforto levou a reflexão sobre a discriminação de gênero na sociedade. É importante ressaltar que, mesmo em um conteúdo técnico, procuramos trabalhar com as questões levantadas na problematização.

Atividades cooperativas e o Futebol, foram os instrumentos que escolhemos para trabalhar com a coeducação e a cooperação na aula 6. As atividades começaram com regras simples estabelecidas pelo professor e, ao longo da atividade, os alunos foram modificando-as. Nomeamos as atividades como Futebol de duplas, totó humano e Cabeçobol.

No Futebol de duplas os alunos foram divididos em duas equipes, cada uma delas deveria formar duplas mistas (um menino e uma menina) - quando o número era insuficiente, trabalhamos com trios. Inicialmente, não havia limitação nas laterais nem no fundo, as duplas não poderiam soltar as mãos e o gol só poderia ser feito com os pés. Após discussão, algumas regras surgiram: finalização apenas pelas meninas, o passe poderia ser feito por qualquer um, valeria o gol com qualquer parte do corpo, menos com as mãos que estavam soltas.

Figura 1. Alunos jogando o Futebol de duplas



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

O Totó humano é uma atividade baseada no totó ou pebolim. Ainda em equipes mistas, os alunos escolheram as posições em que jogariam (goleiro, zagueiro, meio-campo e atacante). Os jogadores de cada setor deveriam jogar de mãos dadas, sem soltá-las; o movimento é lateral, permitindo-se um passo à frente e um para trás, para recuperar a bola. Não há limitações nas laterais ou linhas de fundo; após determinado tempo, os alunos poderiam trocar de posição. No geral, após a discussão da atividade, os alunos sugeriram apenas mudanças na conduta dos jogadores, principalmente em relação a integridade física dos colegas.



Figura 2. Alunos jogando o totó humano



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

O Cabeçobol é uma atividade em que misturamos o Corfebol¹¹ com o Futebol. Mantivemos a divisão em equipes mistas. Como regras iniciais determinamos que o gol só poderia ser feito com a cabeça; o jogador não pode lançar para sua própria cabeça, assim, para o gol ser validado, ele deve fazer o passe para um companheiro; a bola não pode ser tomada da mão do adversário, para conseguir a posse, ele deve interceptar o passe; nessa atividade há limitações nas laterais e na linha de fundo; após um cabeceio, para defender, o participante não pode utilizar as mãos; a bola deve dar pelo menos um quique no solo, para voltar a utilizá-la. Após a discussão sobre a atividade, novas regras surgiram: o passe para o gol só poderia ser feito por uma menina; gols de meninas valeriam mais. Essas regras surgiram para que eles conseguissem desenvolver uma participação equitativa entre meninos e meninas.

Catarse (Aula 7)

Ao final da sequência de aulas, como forma de demonstração do conhecimento construído, criamos uma Feira do Futebol. As turmas escolheram a forma de apresentação e o tema que gostariam de apresentar. Para que os temas não se repetissem, pedimos que os representantes de turma escolhessem o tema em conjunto. Assim, os trabalhos foram apresentados da seguinte maneira:

A história do Futebol foi por exposição oral e ilustrada por cartazes.

¹¹ Corfebol é um esporte coletivo praticado por equipes mistas, formadas por quatro homens e quatro mulheres, cujo objetivo é acertar a cesta. O quarteto do ataque não pode passar para a defesa e vice-versa. A marcação deve ser feita por pessoas do mesmo sexo, porém, a bola não pode ser retirada da mão do adversário, apenas ter sua trajetória interrompida na hora do passe.



Figura 3. A feira do Futebol: outras escolas visitaram a feira



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

Uma turma escolheu falar sobre arte e o Futebol, apresentando um filme sobre Futebol e apresentando brincadeiras relacionadas ao filme com o cotidiano dos alunos.

Outra falou sobre o mercado de trabalho, se vestindo com as roupas que achavam características das profissões possíveis dentro do Futebol.

Figura 4. A feira do Futebol: mercado de trabalho



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

Sobre a mídia, os alunos apresentaram uma esquete (trecho teatral curto), baseado em comerciais que envolvem o Futebol e uma breve reflexão sobre eles. Outras turmas preferiram fazer exposição oral.

Figura 5. A feira do Futebol: trabalho sobre os patrocínios no esporte



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.



Outra turma montou maquetes para explicar as modalidades variadas sobre o Futebol como o futsal, o Futebol de campo, o Futebol de areia, o fut7 e o fut5.

Figura 6. A feira do Futebol: as diferentes formas de jogar



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

Para além dos temas predeterminados, alguns grupos expuseram questões sobre o preconceito no Futebol e a participação das mulheres, ressaltando a importância da fase da problematização.

Figura 7. A feira do Futebol: trabalho sobre a participação das mulheres e, ao fundo, uma câmara sobre preconceito



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

Por ser uma feira, foi estabelecido um horário para que a comunidade escolar pudesse prestigiar o conhecimento desenvolvido. Reservamos salas, espaços e recursos para essa tarefa. No dia da catarse, os alunos deveriam demonstrar o mais alto grau de teorização desenvolvida ao longo da sequência de aulas. Isso não quer dizer que o assunto foi esgotado, mas que devíamos considerar o esforço empregado pelo aluno para que o conhecimento chegasse a esse nível.



O retorno à Prática Social (Aula 8)

Aqui, a expectativa era que o aluno adotasse novas atitudes práticas, adotando posturas mais críticas não somente no espaço escolar, mas também na sociedade em que está inserido. Em muitas turmas, deixamos que os alunos organizassem quais atividades gostariam de realizar nessa aula com a finalidade de observar mudanças nos relacionamentos. Ao longo do desenvolvimento de outros conteúdos, vimos alunos mais cooperativos uns com os outros e mais pré-dispostos a conhecer coisas novas.

O MANAGER ESCOLAR

O manager escolar foi uma atividade baseada nos jogos virtuais que apresentavam como possibilidade a administração de um clube. Como as escolas não possuíam espaço para a prática do Futebol de campo, o conteúdo escolhido e aplicado para tal foi o futsal. Após a divisão em grupos feita na primeira aula, geralmente três ou quatro, os alunos escolhiam a função que lhes caberia: dirigente – responsáveis pela administração do clube, sendo aqueles que fazem as contratações, combinam o valor de cada partida e dão assistência ao técnico; técnicos – treinam a equipe, montam do esquema tático, fazem as substituições no decorrer dos jogos e dão instruções nos momentos das partidas; árbitros – aplicam as regras, que foram combinadas anteriormente, apitam o jogo e escrevem a súmula; jogadores – representam o clube, são leais aos colegas, evitando brigas e ofensas, e respeitam as regras combinadas; repórteres – responsáveis pelo registro do manager escolar, entrevistam os demais participantes, escrevem colunas esportivas e, no dia da feira, apresentam os dados obtidos.

Figura 8. Apresentação das reportagens na feira ao final do processo



Fonte: MOURA; LIMA, 2020.

Algumas considerações importantes: a escolha dos grupos foi mediante sorteio; as negociações entre os dirigentes foram feitas na presença do professor, antes dos jogos, em um



período de no máximo 5 min.; o valor de cada jogador era determinado pelo presidente¹², levando em consideração o quanto tinha em caixa; nenhum jogador poderia ser desvalorizado; cada jogador começou valendo “100 dinheiros” e os clubes tinham, além do valor de cada jogador, “200 dinheiros” a mais para aumentar o valor do jogador ou comprar um outro; os dirigentes geralmente definiam a divisão do valor da partida como sendo 60% para a equipe vencedora e 40% para a equipe perdedora, empate valia 50% do valor; cada partida valia a soma do valor das equipes participantes, excluindo o valor dos atletas, pago pelo patrocinador (professor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação do projeto, acreditamos ter contribuído para aulas de EFE mais significativas para os alunos, nas quais eles puderam refletir sobre a prática do Futebol, relacionando-a com a sociedade. Em nosso entendimento, a valorização do patrimônio cultural é essencial para o desenvolvimento do respeito mútuo. Podemos observar, nas falas de alguns alunos, como o projeto contribuiu para uma compreensão para além das quatro linhas:

A feira foi uma experiência muito interessante, pois além de aumentar a união entre a turma, fazendo com que todos trabalhassem em conjunto, permitiu o contato com outras turmas, sendo um projeto que deveria ser realizado mais vezes. (Aluna L).

A feira foi muito boa, fez com que a turma inteira trabalhasse em conjunto, nos aproximou de outras, fez com que aprendêssemos várias coisas sobre o futebol e, além disso, nos tirou da nossa rotina diária do colégio e fez com que nos divertíssemos bastante!! (Aluna C).

A feira foi muito legal e produtiva, conseguimos atrair um público bem grande e diversificado (falando em turmas). Acho que toda essa feira com o intuito de ampliar nosso conhecimento sobre o futebol, foi muito legal e divertida, as maquetes foram muito bem trabalhadas e caprichadas, as explicações sobre cada jogo relacionado ao futebol, suas regras, sua origem, curiosidades foram muito boas e muito divertidas. É legal conhecer não apenas o futebol de nosso dia a dia que vemos na TV, é legal conhecer todas essas curiosidades, inspirações e os vários modos de se jogar futebol. Também foi legal a cobertura feita pela imprensa dos times, contando como ocorreram os campeonatos e tudo mais, acho que no geral essa feira foi muito boa para adquirir conhecimento e cultura sobre nosso tão querido futebol. (Aluno M. C.).

Nesse texto, procuramos fornecer aos professores apoio no desenvolvimento de suas aulas, propondo maneiras variadas de desconstrução do modo como o jogo de Futebol vem sendo utilizado na escola. Assim, a partir da reflexão sobre o Futebol, propomos mudanças no olhar sobre todos os conteúdos da EF na escola, para que estes se tornem significativos para os alunos.

¹² O aluno que exercia o papel de presidente do clube também era responsável por administrá-lo financeiramente, organizando as questões “salariais” dos seus jogadores e as “economias” do clube para continuarem adimplentes no decorrer do campeonato. A moeda corrente era denominada “dinheiros”.



Como a PHC busca um ensino voltado a compreensão da realidade social, a relação com a burguesia será conflituosa.

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a engajar-se na luta de libertação.

Eis aí o sentido da frase ‘a verdade é sempre revolucionária’. Eis aí também porque a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí o caráter progressista da educação [...]. (SAVIANI, 2012, p. 87).

O conflito referido é a consequência entre a oposição entre as classes, a burguesia explora conscientemente enquanto o proletariado precisa perceber que está sendo explorado para lutar contra a dominação. Nesse sentido, nos posicionamos a favor da busca pelo esclarecimento racional.

REFERÊNCIAS

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOURA, Iuri Leal. **As propostas renovadoras e a Educação Física Escolar em tempos de BNCC: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

MOURA, Iuri Leal; LIMA, Rogerio Mendes de. **Educação física Crítica: a pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora em uma aplicação prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. 70 p.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves; SOUZA, Dirley Adriano de. Mídia e futebol: contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 91-106, set. 2008. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/193>. Acesso em: 21 abr. 2020.

REIS, Adriano de Paiva *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.



SANTOS, Fabiano Antonio dos; CÁSSIA, Rita de. O futebol para além das quatro linhas. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física** / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 17-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das tendências pedagógicas**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte**. (Coleção primeiros passos; 276) São Paulo: Brasiliense, 2006.



CAPÍTULO 10

GINÁSTICA PARA TODOS: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA NO AMBIENTE ESCOLAR¹³

Dayana Soares Franco, Pós-graduação em Pedagogia da Educação Física e Esporte, UFRRJ e Professora de Pós-Graduação, Instituto de Ensino Superior Sinapses

Mariana Serrano Pipa, Mestra em Educação, PPGEduc-UFRRJ e Professora de educação física, Prefeitura de Itaguaí

RESUMO

A Ginástica para Todos é uma ginástica de representação, isto é, não é competitiva, portanto, é facilitadora do acesso de todos para sua prática pedagógica no ambiente escolar. A presente pesquisa objetivou investigar a possibilidade de inserção da Ginástica para Todos (GPT) como proposta pedagógica da Educação Física no ambiente escolar, para tanto, utilizou-se do método de pesquisa-ação. O objeto de estudo foi uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 11 a 13 anos, de uma Escola Municipal de Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro. Foram apresentados vídeos e documentários e, principalmente, foram desenvolvidas oficinas na confecção de materiais alternativos, bem como foram elaborados e executados dez planos de aula da GPT nas aulas de Educação Física escolar. Os resultados apontaram uma interação social com a prática proposta e a descoberta da manifestação da cultura corporal por meio das diferentes interpretações da ginástica, seja artística, rítmica, acrobática, entre outras, possibilitando as mais variadas formas de expressão do ser humano, sempre voltadas para livre e espontânea expressão do movimento. É possível concluir que ao inserir a prática da GPT no ambiente escolar os ganhos são fundamentais e importantes aos alunos, sujeitos da ação, e à Educação Física Escolar, pois, é um resultado significativo nessa área e uma grande conquista para área de conhecimento da Ginástica para Todos.

PALAVRAS-CHAVE: Ginástica para Todos, Educação Física Escolar, Interação Social.

INTRODUÇÃO

A Ginástica Para Todos (GPT) engloba atividades corporais da Ginástica Artística e Ginástica Rítmica, expressão corporal, dança, jogo, dentre outras formas de expressões do movimento do corpo e, principalmente, o desenvolvimento dos movimentos naturais como andar, saltar e equilibrar de forma livre, através da construção e por meio da interação social. A prática pedagógica da GPT nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) possibilita romper e desmistificar a visão dos alunos e professores acerca do conceito apenas tecnicista dos

¹³ Monografia apresentada ao Programa *Lato Sensu* em Pedagogia da Educação Física e do Esporte, sob orientação da Profa. Dra. Sissi Aparecida Martins. Instituto de Educação, DEFD/UFRRJ, 2014. 57 p.



movimentos artísticos das Ginásticas, de modo a proporcionar a sua inserção de forma efetiva dentro das aulas de Educação Física.

A base do presente estudo sobre *a Ginástica para todos nas aulas de Educação Física Escolar no Rio de Janeiro: uma proposta diferenciada no ambiente escolar* visou inserir esta prática pedagógica por meio de divulgação de instrumentos audiovisuais de apresentação da GTP e construção de oficinas, no intuito, de proporcionar a experimentação e vivência da GTP dentro do ambiente escolar.

A GTP compõe em sua metodologia a pluralidade corporal dentro da temática de temas transversais conforme prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), logo, deve ser trabalhada nas aulas de Educação Física. Além disso, a GTP engloba princípios: como valorização cultural, diversidade, regras simples, ou melhor, de forma livre, criatividade e interação social.

Os dados foram analisados através da observação, interpretação e registro dos resultados em diário de campo, referentes as intervenções realizadas no ambiente escolar, que originaram um relato de experiência da prática pedagógica da GTP, sendo proposto a aplicabilidade das oficinas e dos planos de aula somente em uma turma específica do 6º ano por orientação e acordo pré-estabelecido com os gestores da escola.

DESENVOLVIMENTO

A GTP proporciona possibilidades pedagógicas dentro do contexto social, principalmente no ambiente escolar, por potencializar as mediações pedagógicas entre a relação dialética da ação e reflexão como prática educacional.

A ginástica geral pela sua própria definição seria a mais cooperativa de todas as ginásticas. Desprovida de regras que a limitem e competição que inibam a participação de qualquer um, a ginástica geral pode ser o símbolo da cooperação (BERTOLINI, 2005, p. 6).

A prática da GTP nas aulas da Educação Física escolar tem por objetivo a construção do corpo através de atividades pouco vivenciadas, utilizando a prática de movimentos naturais e elementos básicos que englobam o contexto da GTP, como por exemplo, manejos de aparelhos manuais, oficiais e alternativos, associados aos elementos corporais fundamentais (saltos, equilíbrios, giros e ondas) e outros relacionados à vivência desportiva das Ginásticas (deslizamento, saltitos, circundações, balanceamentos e voltas em torno do eixo corporal, entre outros).

As ações gímnicas visam contribuir para a melhoria não somente do acervo motor dos participantes através de deslocamento sobre os dois pés, equilíbrio estático e dinâmico, rotações



nos eixos corporais, saltos, balanços em apoio em suspensão, aterrissagem e equilíbrio recuperado e movimentos em pé e no solo, em vários eixos, posições e planos, como também a troca de práticas corporais entre os participantes.

Para entendermos melhor de qual forma foram propostos e elaborados os planos de aula, utilizamos o quadro de sistematização do movimento (FRANCO; PEREIRA, 2011), apresentado abaixo:

Quadro 1. Sistematização do Movimento

Movimentos Corporais Naturais
O andar de inúmeras formas respeitando os vários significados de corpo na execução do movimento.
O pular como produção de movimento como saltos como, por exemplo: carpado, afastado, grupado, dentre outros.
O equilíbrio é aplicado em brincadeiras em posições estáticas e dinâmicas.

Fonte: Franco e Pereira (2011, p. 3).

Tais movimentos seguem um nível de adaptação de estágio de desenvolvimento motor e cognitivo, entre etapas de ordem prioritária de locomoção, manipulação e estabilidade, tendo como consequência o refinamento dos movimentos.

As práticas corporais que apresentam consigo gestos culturais populares contribui para o desenvolvimento global, tendo como referencial os sujeitos envolvidos. O encontro entre eles promoverá uma descoberta de significados e movimentos desenvolvidos não pela reprodução de modelos e padrões previamente estabelecidos, mas sim pelas possibilidades pedagógicas ali existentes, ou seja, pelo sujeito que se reflete em suas ações.

Quadro 2. Capacidades desenvolvidas pela GG

Superação	A capacidade de superar os movimentos naturais partindo de numa progressão pedagógica, do fácil, mediano até chegar ao complexo.
Criação	Despertar, por intermédio da consciência corporal, as inúmeras possibilidades de movimentos.
Cooperação	A contribuição de cada um, como por exemplo, na composição de uma coreografia e no auxílio ao próximo, além de estimular a confiança mútua entre os participantes.

Fonte: Franco e Pereira (2011, p. 4).

Os acontecimentos dinâmicos oportunizados pela vivência e experiência da GPT desencadeia o fenômeno de transformação pela experiência humana e troca de valores, habilidades e competências existentes. Pois, os participantes desempenham um papel fundamental e característico por determinar seus limites e possibilidades para que em conjunto



possam assim reorganizar e redimensiona-las pela construção individual dos participantes em uma visão coletiva na construção do grupo.

Outros incentivos importantes dizem respeito: à promoção de uma prática de ginástica que amplie os interesses do ser humano como ser criativo, que produz sua prática e não somente reproduz; incentivo ao planejamento participativo, à auto-organização e ao trabalho coletivo; incentivo ao resgate da cultura popular nacional; incentivo à inclusão social, na medida em que não se busca quem é o melhor, mas sim a participação efetiva e coletiva (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

O presente estudo foi desenvolvido pelo método pesquisa-ação em uma escola Municipal de Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro, com alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 11 a 13 anos. A escolha da amostra foi intencional, por ser composta por alunos repetentes, por isso, indicada pela direção escolar. A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ), sob o protocolo de nº 23.083.0002796/2015-52.

Foram elaborados 10 planos de aula, baseados no Manual de testes e aulas da GPT da Federação Internacional de Ginástica (FIG, 2011)¹⁴, englobando: Corpo em Movimento; Corpo e suas descobertas; Corpo e Habilidades Motoras; Corpo e Habilidades Motoras Básicas; Corpo e os Movimentos Ginásticos; Corpo e Ginástica de Solo; Corpo e os Movimentos Naturais; Corpo e os Movimentos Naturais com elementos básicos da Ginástica; Corpo e os manejos de objetos da Ginástica e; por fim, Corpo e Vivência da GPT. No primeiro momento foi apresentado aos alunos um vídeo com o objetivo de sensibilizar os participantes para a prática da Ginástica Para Todos (GPT). Após a 5ª semana foram confeccionados alguns materiais alternativos que foram utilizados nas aulas. Em seguida, foram apresentados documentários e vídeos acerca da GPT. A culminância das atividades se deu através de um festival de GPT na escola.

Por meio das ações propostas na metodologia do trabalho, a aplicabilidade ocorreu no 2º bimestre letivo de 2014, no eixo norteador Atividade Rítmica e Expressiva, conforme descrito no Currículo Mínimo da Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Itaguaí, no Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, o processo da vivência da GPT no ambiente escolar foi destinado a sensibilização dos alunos por meio de um vídeo de animação e slides contendo frases motivacionais, buscando estabelecer uma aproximação com alunos. Essa tomada de decisão teve o intuito de promover o primeiro contato de uma professora nova com a turma do 6º ano,

¹⁴ As pesquisadoras conseguiram acesso aos planos da FIG, a partir do site da Confederação Brasileira de Ginástica Geral (CBG). Disponível em: www.cbginastica.com.br. Acesso em: 18 mar. 2014.



para no segundo momento desenvolver os 10 planos de aula da GPT, tendo em vista que não era a professora titular da turma em questão, mas uma convidada.

Logo após foram propostos vídeos e documentários da GPT oriundos do acervo da Federação Internacional de Ginástica (FIG) e do Grupo Ginástico da Universidade Estadual de Campinas (GGU) para despertar o interesse dos mesmos para prática.

O desenvolvimento dos planos de aula em questão está contextualizado no caderno *Our Coaching Philosophy (2011)* da FIG que visa promover a vivência da GPT baseada na intenção de desenvolver alegria, diversão, com troca de liberdade de movimento entre os grupos de alunos, responsabilidade de participação, atividades voltadas para os principais fundamentos do universo da Ginástica e execução dos movimentos ginásticos.

Os principais materiais adaptados e desenvolvidos foram da Ginástica Rítmica (GR), como por exemplo: bola, fita, maçã e bastão. Os materiais utilizados foram: jornais, meias, retalhos de tecido, canudinhos coloridos picados colados num barbante, “mini” garrafa pet; pedaços de bambu e/ou cabo de vassoura de aproximadamente 30 centímetros.

Vale ressaltar que a escola apresentava recursos materiais básicos para prática das ginásticas como, por exemplo, mini-trampolim, banco sueco, colchonetes e colchão.

A elaboração dos planos de aula para a prática da GPT se fundamentou em dois eixos básicos, sendo eles: a interação social e a exploração de vários recursos de material pedagógico, conforme muitos trabalhos do GGU, um dos grupos de referência da GPT no Brasil, que se propõem para melhor conduzir e promover não só as experiências como também as possibilidades dessa prática pedagógica na EFE.

Por fim, optou-se por escolher e compartilhar um dos dez planos de aula nesse capítulo. O plano de aula demonstra, de forma prática e visível, que é possível reunir elementos corporais e básico do trabalho da GPT no ambiente escolar, bem como viabilizar essa prática pedagógica. Afirmamos tais contribuições, visto que o final desse processo se consolidou com a participação expressiva dos alunos que foram atores e sujeitos, descobrindo a cada atividade desenvolvida a superação dos seus limites e, além disso, a troca de experiências e vivências pouco sentidas anteriormente. O plano de aula encontra-se ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3. 10º plano de aula da vivência da GPT

Disciplina: Ginástica para Todos

Professora: Dayana Soares Franco

Tema: Corpo e a Vivência da GPT

Tempo de Aula: 60 a 80 minutos

Faixa etária: 11 a 13 anos



Conteúdo Programático:

I – Ato / Interpretar situações imaginárias

- Os alunos andam pelo pátio e imaginam bolas caindo e partes do corpo iram executar o movimento de golpeá-las.

Música Rock

Grupo 1: na posição deitada toca com as mãos.

Grupo 2: na posição sentada toca com o ombro direito e esquerdo.

Grupo 3: na posição agachada toca com o pé direito e esquerdo.

Grupo 4: na posição ajoelhados toca com o dedo indicador.

Grupo 5: na posição nas ponta dos pés toca com a cabeça.

- Os alunos se organizam formando um círculo de costas para o círculo central da quadra, separados entre si pela distância de 1 metro. Após a formação, inicia com a **Música Monobloco** e os alunos vão explorando diferentes partes do corpo como pé, pernas, quadris, barriga, ombros, braços, mãos e cabeça. Para finalizar, os alunos voltam a dançar com todo o corpo.

- No círculo, agora de frente para o círculo central da quadra, com as mãos sobrepostas, eles cantam a **música ADOLETA** e seguem o ritmo batendo um a um, na palma do seu colega à direita. Dessa forma, um aluno bate com a sua mão esquerda na palma da mão do seu colega da direita; esse, por sua vez, bate na palma da mão da criança à sua direita e assim sucessivamente. Ao término da sequência até o último colega depois formam duplas para o próximo momento.

- Os alunos se movem livremente pela quadra no ritmo da música, formam duplas adotando uma posição de equilíbrio da ginástica de solo em conjunto, dançam de forma alternada, sempre voltando para uma posição de equilíbrio diferente da primeira e quando a música tiver terminando inicia a formação das duas fileiras.

II – Ato / Espelho Humano, Equilíbrio e Ritmo dos Saltos Música Festa da Música /Gabriel, O pensador/ Trás a Ver

- Os alunos devem andar em duas fileiras paralelas marchando, batendo pés firmes no solo, até o centro da quadra, ficando um grupo a direita e outro a esquerda. Cada aluno irá fazer um gesto motor e outro irá mudar assim que imitar vira para o público, para a arquibancada do lado direito e esquerdo, e assim sucessivamente. O último irá bater palmas, tipo aplausos.

- Os alunos se distribuem em duplas e se colocam em fila atrás da linha lateral da quadra, uma do lado direito e outro do lado esquerdo. A sequência de palma dos alunos o primeiro do lado externo da linha caminha pra frente. Depois de dar 3 passos, ergue e estende uma perna até tocar com a mão na ponta do pé e continua andando. O aluno alterna a perna a ser erguida a cada três passos.

- Aviãozinho: o aluno ergue uma perna para trás e inclina o tronco para frente com os braços estendidos por cima da cabeça. O corpo se mantém na posição horizontal durante 5 segundos, com o apoio de somente um dos pés no chão. E o grupo da fileira esquerda anda da mesma forma para o gol do lado direito para o próximo momento.

- Os colaboradores rodam a corda seguindo o ritmo da **Música Futebol / Shank**. Os alunos do lado direito saem correndo, passam pela corda e entram na área do gol esquerdo, depois que todos realizarem a passagem pela corda os colaboradores mudam e batem a corda no sentido que os alunos do lado direito passem para o gol do lado esquerdo. E ali permanecem com os objetos em suas mãos para execução do próximo ATO.

III – Ato do Cenário

- Os alunos distribuem colchonetes pela quadra e os objetos como plinto, aros, lenços, garrafinhas personalizadas, cones, bolinhas de malabares, colchão e mini trampolim. **Música Miragem/ Saulo Fernandes**.

Sequência:

Os objetos como colchonetes, aros, lenços, garrafinhas, cones e bolinhas de malabares se encontraram dentro da área do gol de cada lado da quadra.

1º Grupo do lado direito: levam os objetos colchonetes, aros e lenços.

2º Grupo do lado esquerdo: levam garrafinhas personalizadas, cones e bolinhas de malabares.

- Os alunos do 1º grupo do lado direito da área do gol, colocam os colchonetes na demarcação da área da quadra de vôlei do lado direito no mínimo 5 a 7 colchonetes para cada lado, depois pegam de 5 a 7 aros e espalham pela linha de 3 metros da área da quadra de basquete, os lenços na linha lateral de fora da quadra. Os alunos do 2º



grupo localizado na área do gol do lado esquerdo, devem colocar as garrafinhas personalizadas na linha central, do lado direito, as bolinhas de malabares do lado esquerdo e os cones do lado de fora da linha lateral da quadra.

- Os colaboradores trazem o plinto e o mini trampolim para o círculo central da quadra. E os alunos trazem o colchão gritando “hey ou hey ou hey ou”. Logo depois, o 1º grupo se desloca para a área do gol do lado direito e o 2º para o lado esquerdo.

IV – Ato Corpo com movimentos ginásticos e aparelhos

1) Momento: 1º Grupo lado direito / Deslocamentos com carrinho de mão inverso: Os alunos se distribuem em duplas e fazem carrinho de mão inverso com a barriga para cima apenas os braços estendidos e afastados, perpendiculares ao chão. Quando chegar próximo ao colchonete o aluno que guia coloca a cabeça do outro no colchonete faz o movimento de Plantar Bananeira no Ar e o outro colega segura pelo tornozelo e o ajuda, mantendo durante 5 segundos na posição de equilíbrio. E no retorno ao solo faz um saltito “Sapinho”. Ao passar o colchonete vai até o local do aro realizando uma Estrela.

Observação: os alunos na posição que não sentem segurança devem se deslocar saltitando até o aro. E o outro da dupla faz uma Parada de Dois e depois se desloca com o colchonete em cima da cabeça correndo e o coloca dentro da área do Gol permanece no mesmo lado.

2º Grupo lado esquerdo / Deslocamento com carrinho normal: Os alunos se distribuem em duplas e fazem carrinho de mão normal onde o corpo esticado virado para baixo apoiado no chão apenas pelas palmas das mãos, braços estendidos e afastados perpendiculares ao chão. Ao chegar no colchonete a criança que estiver andando com as mãos faz uma cambalhota para frente, acabando em pé. E o outro colega ergue as pernas e inclina o tronco para trás, até os pés tocarem o chão por trás da cabeça. Em seguida voltam à posição original e se deslocam com o colchonete em cima da cabeça correndo, colocar dentro da área do gol permanece no mesmo lado. Os grupos executarão este momento simultaneamente.

2) Momento: Música Vizinha do Lado/Roberta Sá/ Brasileiro.

1º Grupo do lado direito / Arremesso de aros coloridos: Os alunos se distribuem em duplas, com os aros. Um arremessa ao ar até o colega da fila seguinte. E depois de realizar o arremesso o outro retorna para o primeiro que lançou, então ele pega e coloca na linha lateral de fora da quadra.

2º Grupo do lado esquerdo / Manipulação de Bolinhas de Malabares e Musicalidade: Os alunos se espalham por todos os espaços, uma parte do grupo manipula as bolinhas de malabares e arremessam ao ar com as duas mãos, realizam um giro de 360º e pegam a bola antes de cair no chão. Enquanto isso, a outra parte do grupo se encontrará com as garrafinhas pet personalizadas fazendo um ritmo acelerado com a manipulação dos objetos de forma livre. Ao término da execução coloca os objetos na linha lateral da quadra. Os grupos executarão este momento simultaneamente.

3) Momento: Música Beija -Flor/Timbalada

1º Grupo do lado do direito / Movimentos de Giro com as mãos em suspensão com Lenços: Os alunos se posicionam em pé formando um círculo separados entre si por uma distância de aproximadamente dois metros. Eles seguram o lenço na mão direita com os braços em pé, com tronco inclinado para um lado e lenço na mão direita sobe e desce conforme o movimento do tronco e braço. Ao perceber que o 2º grupo se aproxima erguem os braços direito e giram o lenço acima da cabeça. Então, quando o 2º grupo se posicionar formando uma fileira em frente a área do gol, o 1º grupo corre e lança o lenço para linha lateral de fora da quadra.

2º Grupo do lado do esquerdo / Movimentos deslocamento em Bloco: Os alunos se distribuem se colocam em fila em frente a direção da área do gol. E se deslocam na posição agachada com o tronco ligeiramente inclinado para frente e as pernas flexionadas segurando os tornozelos do colega da frente. O primeiro se move agachado mantendo sua posição, se inicia passando pelo esquema de zigue zague feito em cone, e se finaliza andando pela linha lateral da quadra até a área do gol do lado direito ficando ali dentro.

Os grupos executarão este momento simultaneamente.

V – Ato / Capacidade simbólica e exploratória do corpo

- A formação será no lado direito da área do gol, numa letra “L”. Os membros do 1º Grupo ficarão na área do garrafão da quadra de basquete, enquanto isso já estará montado o mini trampolim e o colchão. Após a execução do primeiro salto os colaboradores retiram o plinto, depois do outro exercício retiram o mini trampolim.

- O último aluno da formação de “L” adota uma posição até que o primeiro execute a sua. O próximo da fila sai e se coloca em uma posição complementar mantendo o contato físico com a última.

Logo, os alunos vão um por um construindo uma escultura humana em conjunto.



- Depois de formar a escultura, o primeiro da escultura humana corre, faz um salto lateral sobre o plinto e por último desloca correndo até o mini trampolim e aproveita o impulso para alcançar a máxima altura. Na fase do ar, o aluno deve abrir as pernas mantendo o corpo perpendicular ao chão juntando as pernas e elevando o joelho na queda e cair em pé sobre o colchão livre. Sendo assim, será a vez do próximo da escultura humana. Após a execução movimento corre para lado esquerdo, na linha lateral da quadra, e forma uma fila no local da área de 3 metros da quadra de basquete.

- Nesse momento os colaboradores retiram o plinto e o mini trampolim enquanto os alunos se organizam em uma fila. Os colaboradores se posicionam em pé um ao lado do outro com as pernas semi flexionadas e perpendiculares ao colchão e dão as mãos formando um aro com elas. O primeiro da fila pula pelo “aro humano” formado pelos braços estendidos dos colaboradores. O impulso do salto é realizado com um pé, o tronco se inclina para frente e os braços também se projetam para frente paralelos ao chão. Logo, o aluno introduz pelo aro os braços seguidos pela cabeça, o tronco e as pernas, caindo em posição estendida para baixo sobre o colchonete.

VI – Ato / O corpo fala

- Os alunos do 1º Grupo ficam deitados no colchão com olhos fechados em posição fetal enquanto o os alunos do 2º Grupo realizam “Aviãozinho” distribuídos pela quadra.

Na parte instrumental da **música Ciranda da Bailarina**, os alunos do 1º Grupo se comportam como marionetes acordam, ouvem a música, abrem os olhos, levantam-se e começam a dançar no ritmo da música e simultaneamente os alunos do 2º Grupo bailam, fazem giros, piruetas e saltitos. Quando a música parar, as marionetes caem lentamente no chão e voltam a dormir.

Recursos Materiais:

- Apito, plinto, colchão, colchonetes, garrafinhas personalizadas, aro, lenço, bola de malabares, aparelho de som, plinto e mini trampolim.

Critérios de Avaliação:

Relatos de experiências dos discentes e da professora Mariana Pipa.

Referências:

Manual de testes e aulas da Ginástica para Todos (GPT) da Federação Internacional de Ginástica (FIG).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dialética entre a GPT e escola se promoveu uma realidade de experiência concreta. Os documentários e vídeos, as oficinas e confecções de materiais foram o primeiro passo de uma visão geral para ter a possibilidade de ter um fenômeno investigado dentro das aulas de EFE. A elaboração dos planos de aulas foi oriunda de confronto de ideias e possibilitando ao máximo o pensar e agir de modo inovador na leitura e significado da prática da Ginástica para Todos, na qual as atividades visavam a universalidade dentre os participantes.

Com o desenvolvimento dos planos de aula pudemos notar ganhos significativos no desenvolvimento global dos alunos, com ênfase na motricidade humana, o que ampliou a cultura corporal de movimento destes. Com este estudo também ficou evidenciado a importância de valorizar os saberes preexistentes dos alunos durante as aulas de educação física, tendo em vista que esses conhecimentos facilitaram o desenvolvimento das atividades propostas.



O fator diferenciador desta pesquisa foi oportunizar as experiências individuais e o partilhar de modo coletivo, além de proporcionar a vivência de outras situações complexas e desafiadoras nas aulas de EFE.

As atividades descritas nos planos de aulas apresentados propiciaram reunir elementos corporais e básicos do trabalho da GPT no ambiente escolar para demonstrar, de forma prática e visível, que é possível viabilizar essa prática pedagógica. Isso se dá, tendo em vista que o final desse processo se consolidou com a participação expressiva dos alunos que foram atores e sujeitos descobrindo a cada atividade desenvolvida a superação dos seus limites e até mesmo a troca de experiências e vivências pouco antes sentidas.

Para que se possa dar continuidade ao presente estudo, recomenda-se que seja desenvolvido por um tempo longo, de modo a sistematizar as experiências e vivências em torno da GPT no ambiente escolar. Outra vertente seria um estudo comparativo dos mesmos planos de aula em uma escola pública e outra privada, considerando a diferença em suas realidades sociais.

Por fim, sugere-se que os planos de aula elaborados a partir desta pesquisa sejam desenvolvidos em séries iniciais, principalmente, na Educação Infantil, pois isso contribuirá com a ampliação do repertório motor e cognitivo da criança, com isso, as trocas de experiências e vivências poderão promover melhorias no princípio da interação social, no viés escolar. Para tanto, recomenda-se que o profissional da educação física se mantenha informado e atualizado, pois o surgimento de novas tendências de práticas corporais podem ser fatores estimuladores para agregar novas ideias para o campo da Educação Física Escolar, principalmente da cultura corporal de movimento, e que novos grupos escolares possam vivenciar essa prática pedagógica abordada no trabalho.

REFERÊNCIAS

BERTOLINI, Cláudia Mara. **Ginástica Geral: uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA (FIG). **Manual de testes e aulas da Ginástica para Todos (GPT) da FIG**, 2011.

FRANCO, Dayana Soares; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. A Visão da Ginástica Geral como Proposta Pedagógica Apresentada Pelos Alunos do Curso de Educação Física UFRRJ.



In: Anais do Congresso Paulistano de Educação Física Escolar (CONPEFE), UNESP/RIO CLARO, ago., 2011.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz Rodrigues. Ginástica Geral para Todos: perspectivas no contexto do Lazer. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Goiânia, v. 6, n. 1. p. 27-35, 2007.



CAPÍTULO 11

NAS TRILHAS DO SABER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco de Assis Andrade, Mestre em Educação, UFRRJ e Professor de Educação Física, Prefeitura Municipal de Seropédica/RJ

RESUMO

O atual paradigma escolar dá sinais de que não dá conta da complexidade da realidade em que vivemos. Não que a escola seja a vilã da história, ela cumpriu o seu papel civilizador, mas temos o dever e o compromisso ético de superar este papel. Neste sentido, o distanciamento homem-natureza, criado a partir de concepções ocidentais de natureza, em grande parte, é promovido pelas estruturas escolares, espaço legitimado socialmente como a principal instituição formal de educação. Pensar formas de superar este paradigma é a intenção deste relato de experiência. Através da metodologia das trilhas interpretativas, este projeto objetivou criar ferramentas de construção dialógica e interdisciplinar afim de promover o pensamento ambiental crítico à realidade hegemônica e sensibilizar toda a comunidade escolar para os desafios da comunidade, da escola e do planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ao ar livre, Trilhas interpretativas, Educação ambiental, Educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Numa época em que o desenvolvimento tecnológico e o acesso à informação chegam a níveis sem precedentes na história das civilizações, as condições de vida (trabalho, moradia) cada vez mais conduzem as pessoas ao isolamento urbano e ao afastamento do convívio com a natureza (MARINHO, 2008). Ao mesmo tempo, o modelo de desenvolvimento das sociedades capitalistas consome os recursos planetários associados a uma visão antropocêntrica, que pressupõe o ser humano numa posição hierarquicamente superior perante os recursos naturais e as outras formas de vida, em uma ótica utilitarista, produzindo o cenário de uma crise socioambiental latente, fomentando nos indivíduos a sensação de alienação à natureza (GUIMARÃES, 2004),

No mesmo sentido, podem-se observar nas sociedades modernas, problemas peculiares como o “transtorno de déficit de natureza”, termo cunhado por Louv (2016) para explicar o distanciamento das pessoas, principalmente crianças de ambientes naturais e, por consequência, desestimulando diversos sentidos e sensações que emergem do contato com a natureza além de problemas de ordem psicológica, cognitiva, entre outros.



É importante destacar que o conceito de natureza é antes de tudo uma definição histórica. Diferentes concepções foram empregadas para dar sentido a esta palavra. Desde concepções utilitaristas até percepções médico-científicas pautaram algumas discussões sobre a definição de natureza. A ideia que se fazia das populações indígenas e africanas no início do século XVI é de que se tratava de povos mais próximos à natureza, em uma concepção de primitivismo bastante negativa e estigmatizante, que legitimou a escravidão no Brasil desde o seu período colonial (DALBEN, 2015).

O distanciamento homem-natureza, criado a partir de concepções ocidentais de natureza, em grande parte, é promovido pelas estruturas escolares, espaço legitimado socialmente como a principal instituição formal de educação (GOHN, 2001). Estas estruturas físicas e simbólicas “aprimoram” os educandos em “quatro paredes” em uma relação hierárquica, na qual a disciplina dociliza os corpos em um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica, sua vigilância constante.

Essa analogia refere-se ao sistema penitenciário no contexto apresentado por Foucault (2014), em que as prisões disciplinares tinham por objetivo a readaptação e integração de “corpos dóceis” à sociedade. O corpo é ignorado na escola, sensações, emoções, criatividade, afeto são coisas sem relevância neste modelo.

Emparedadas, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada. Essa situação corresponde, no plano macropolítico, a um quadro socioambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Esse duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam. E, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência. (CARVALHO; STEIL 2013, p. 37)

Outra característica das escolas modernas é a propagação do paradigma da disjunção e de redução (MORIN, 2007 *apud* GUIMARAES; GRANIER, 2017) em que os saberes são hierarquizados na perspectiva da cultura hegemônica e classificados como de “mais” ou “menos” importância, vistos de maneira isolada e descontextualizada, o que também contribui para a desconexão entre seres humanos, sociedade e natureza.

Mesmo diante de um ambiente favorável à aulas ao ar livre como, por exemplo, em escolas perto de florestas, rios, riachos, fazendas, criação de animais, entre outros, o paradigma educacional vigente insiste em aulas expositivas e fechadas nas quatro paredes da sala de aula, desperdiçando assim um enorme potencial de aproveitamento das vivências dos próprios alunos



destas comunidades, bem como a possibilidade de propor aulas mais dinâmicas, motivantes e interdisciplinares.

Neste sentido, práticas inovadoras ainda são vistas com estranhamento e distanciamento nos currículos e nas práticas educativas tradicionais, necessitando serem mais exploradas e estimuladas no cotidiano escolar.

É neste contexto educacional, que no município de Seropédica, inserido na região da baixada fluminense, e que também hospeda a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, encontra-se uma escola de pequenas dimensões da qual o autor deste capítulo é professor de educação física. A Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral está localizada as margens da BR 116, que liga o Rio de Janeiro e São Paulo e é mais conhecida como Via Dutra. Esta escola faz parte de uma comunidade que produz principalmente banana, além de outras culturas, e que possui tradicionalmente hábitos e costumes tipicamente rurais como por exemplo a criação de cavalos e gado, mas que convive com os conflitos e contradições dos tempos modernos. A escola atua na formação das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e funciona como creche. Sendo assim, caracteriza-se por ser uma escola de tempo integral e, conseqüentemente, imersa neste paradigma de educação conservadora.

A “*Outdoor Education*” ou Educação ao ar livre é uma prática educativa muito comum fora do Brasil. Picket e Polley (2001 *apud* FILHO, 2012) indicam que desde os anos 60 essas práticas já estavam inseridas na educação formal de jovens. Segundo os autores, a principal influência foi o *Outwad Bound*, movimento que teve início no Reino Unido, na década de 1940 e que buscava aperfeiçoar as habilidades físicas de jovens além de trabalhar valores éticos e morais que os ajudariam nas demais disciplinas.

Outro exemplo, também nascido na Inglaterra no início do século XX, é o escotismo, movimento inspirado por militares para a formação de jovens, com fins de fortalecimento moral/ético, socialização participativa e cultura de paz, onde ganhou o 1º Prêmio de Educação para a Paz conferido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1981), prêmio este que, mais tarde, também foi concedido a Paulo Freire e depois, à Madre Tereza de Calcutá, entre outros mercedores. O movimento escoteiro utiliza as atividades em contato com a natureza como forma intencional de educação de jovens.

Diante dos estudos sobre “*Outdoor Education*” ou Educação ao ar livre podemos perceber como atividades ao ar livre podem proporcionar a todos os seus praticantes



experiências enriquecedoras e inovadoras em múltiplas instâncias, tornando-se uma promissora ferramenta educacional.

Nas aulas ao ar livre podemos abordar temas relacionados à biologia, (plantas, insetos, animais entre outros), geografia (relevo, agricultura, território e etc.), educação física (esportes de aventura como trilhas, escaladas, ciclismo, rafting e etc.), história e cultura local, e principalmente, de educação ambiental pois as práticas de educação ao ar livre se apresentam como um movimento de contra cultura, como uma reação à crise socioambiental vigente e se expõe como elemento de retorno, de reencontro com o natural.

Uma nova escola se faz necessária para a formação integral e crítica da realidade, que valoriza os diversos saberes e culturas de forma horizontal e dialógica (FREIRE, 2018), isto é, uma escola que compreenda que nem todas as salas de aula têm quatro paredes.

DESENVOLVIMENTO

Para conseguirmos um efetivo aproveitamento das práticas corporais ao ar livre, optamos pelo modelo de trilha interpretativa guiada, por ser um instrumento metodológico com expressivas possibilidades interdisciplinares e pela possibilidade de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) (SANTOS; FLORES; ZANIN, 2011).

O modelo das trilhas interpretativas guiadas são trilhas conduzidas por um professor capacitado, que acompanha os alunos orientando-os a sentir, apreciar, observar, questionar e vivenciar a paisagem local e os temas envolvidos, com paradas pré-estabelecidas. Os temas podem variar de acordo com objetivo a ser desenvolvido em comum acordo com os outros professores e colaboradores, e considerando a faixa etária dos alunos participantes.

Na trilha interpretativa é possível restringir esse instrumento aos conteúdos disciplinares ou também propor a intervenção de moradores locais e outras pessoas detentoras de um saber popular, dada a sua natureza, o que proporciona a integração de diferentes campos do conhecimento.

Assim, as trilhas interpretativas propostas pela área da educação física tornam-se uma legítima experiência de transversalidade ao promover múltiplas atividades propostas, enfatizando a sensibilização de percepções, interpretações e representações. (PAIVA; FRANÇA, 2007 p. 114).

Antes de se caminhar por uma trilha deve-se ter em mente que uma metodologia deve ser feita para que se consiga visualizar os pontos importantes, para que se tenha um segundo plano caso algum imprevisto ocorra e que se conheça o local previamente (MENGHINI, 2005).

Nesse sentido, para a elaboração da metodologia a ser utilizada em nossa trilha, os professores das diferentes disciplinas da escola foram consultados sobre o interesse em



participar do projeto. Construímos um comitê juntamente com a direção da escola a fim de elaborar os temas a serem abordados nas trilhas e com o intuito de auxiliar o professor guia durante todo o processo.

Infelizmente, não pudemos contar com a participação dos responsáveis dos alunos e da comunidade local na construção dos pontos de interpretação e de interesse, o que seria o cenário ideal para a proposta. A depender do local da intervenção, os pais dos alunos e/ou residentes do local podem colaborar no sentido de compartilhar um pouco do seu conhecimento popular e cultural.

O tempo curto para a implementação da proposta, por volta de 15 dias, não permitiu maiores desdobramentos do projeto, mas, a depender do interesse e engajamento da comunidade escolar, o projeto pode ser aplicado em diferentes contextos e fomentar outras abordagens e resultados.

O mapeamento dos riscos também é um ponto importante e deve sempre nortear este tipo de abordagem. O professor guia fez previamente todo o trajeto planejado mapeando eventuais riscos na trajetória. Destaco aqui o principal ponto de risco elencado: cachorros das propriedades do entorno da escola, que se encontravam soltos no local almejado para a intervenção. Após uma conversa com os moradores do entorno, nossa solicitação foi prontamente atendida e no dia da trilha os cachorros estavam presos. O auxílio dos outros professores e funcionários durante a caminhada também foi fundamental para o gerenciamento de riscos.

O período de uma manhã foi o tempo exigido para a implementação da abordagem que foi subdividida em duas etapas:

Primeiramente, uma caminhada no entorno da escola. Como a escola é relativamente pequena e com número de reduzido de alunos quando comparada à outras escolas da rede, os alunos do primeiro ao quinto ano puderam fazer a atividade em conjunto. Antes de começar a atividade uma breve explanação sobre a proposta foi feita aos alunos, seguida de um breve alongamento. Os seguintes pontos interpretativos foram elencados pelos professores:

- 1- Observar o córrego e o sistema de esgoto do bairro;
- 2- Observar os tipos de animais presentes durante a caminhada, aves insetos e outros seres vivos;
- 3- Observar as sensações internas e a respiração durante o deslocamento;
- 4- Observar a temperatura ambiente e posição do sol;
- 5- Observar o relevo (paisagem);
- 6- Colaborar com os colegas durante as observações;



7- Recolher todo o lixo encontrado no caminho.

Num segundo momento da abordagem, fomos para o pátio de uma igreja vizinha à escola, localizada no topo de uma colina, previamente acordado com os responsáveis pelo espaço. O local foi estabelecido como propício para a observação do relevo (paisagem) e para realizar atividades de roda e observação com um binóculo. Algumas tarefas e desafios foram estabelecidos para os alunos de acordo com a sua faixa etária. Após momento de descontração e brincadeiras cantadas, os desafios de observação foram feitos através do instrumento de observação (binóculos). Após esta etapa, retornamos para a sede da escola para um merecido descanso após o almoço.

A proposta não se encerrou com a atividade da trilha. A comunidade escolar explorou os conteúdos e trabalhou com os frutos das intervenções. Os alunos mais experientes (3º ao 5º ano) foram orientados a fazerem anotações em seus cadernos durante a trilha e usaram suas anotações para os conteúdos curriculares pertinentes a atividade

Cabe ressaltar que toda a proposta de intervenção foi aceita pela comunidade escolar para ser implementada na semana do dia do meio ambiente (5 de junho), no ano de 2019. Desta forma, os professores puderam utilizar a trilha experienciada pelos alunos para fomentar debates ambientais e relacionar aos conteúdos de suas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato objetivou contribuir para a formação integral dos alunos participantes na medida em que entendemos que isto só é possível com uma educação dialógica e interdisciplinar. Também vislumbrou contribuir para o pensamento crítico e sensibilização dos alunos, principalmente no que se refere às questões ambientais. Entendemos que atingimos parcialmente alguns dos objetivos e que outros não puderam ser alcançados diante do tempo de implementação do projeto, carecendo de maior envolvimento de toda comunidade escolar.

O objetivo de sensibilização ambiental foi considerado alcançado satisfatoriamente a medida que os alunos ao ter contato com as práticas interpretativas propostas debateram e refletiram com mais profundidade sobre temáticas que viam de maneira apenas teórica. A vivência da trilha com certeza foi um fator sensibilizante.

Após a implementação da proposta, vislumbramos pontos que podem ser melhorados e explorados, vide a potencialidade da intervenção. Destacamos que com a participação efetiva da comunidade do entorno da escola, resultados mais abrangentes poderiam ter sido alcançados. Mais tempo para a preparação e debates também seria interessante. Acreditamos que o compartilhamento das sensações e percepções de maneira coletiva e Inter/ transdisciplinar



também podem significar um alcance maior da proposta. Observamos que o uso dos celulares como ferramenta pedagógica poderia ter sido explorado. Uma exposição fotográfica posterior a trilha bem como a utilização de aplicativos adequados poderiam incrementar a proposta e expandir a experiência prática.

Entendemos que pelo o tempo reduzido para implementação da proposta foi o principal fator de não termos alcançado maiores desdobramentos do projeto. No entanto, entendemos que este projeto possui potencial para ser replicado e aprimorado conforme o envolvimento dos professores e de toda comunidade escolar tanto nesta escola como em qualquer outra escola deste país que se dispor a tentar algo novo.

Também destacamos que mais projetos sejam incrementados a fim de se criar uma cultura escolar que rompa com o paradigma conteudista, do contrário, tais atividades poderão apenas mitigar as agruras do paradigma de ensino tradicional.

Finalmente, esta proposta foi pensada, elaborada e implementada com o objetivo de sensibilizar os alunos para as questões ambientais, de maneira crítica à realidade hegemônica. Acreditamos que a aprendizagem também pode ocorrer de maneira divertida e que o conhecimento também ocorre fora das “quatro paredes” da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, v. especial, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3443/2069>. Acesso em: 18 de março de 2021.

DALBEN, André. Diálogos entre o corpo e a natureza: as práticas corporais ao ar livre e a educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 903-914, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/51251/36081>. Acesso em: 18 de março de 2021.

FILHO, Sandro Carnicelli. Reflexões sobre aventura educação e experiência. *In*: SCHAWARTZ, G. M. *et al.* (Orgs.). **Anais** (Resumos) do VII Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura (CBAA), Rio Claro, São Paulo: Lexia, 2012. 152p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Papyrus Editora, 2004.



GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304/22531>. Acesso em: 18 de março de 2021

LOUV, Richard. **A última criança na natureza-Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Deficit de Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MENGHINI, Fernanda Barbosa *et al.* **As Trilhas Interpretativas como recurso pedagógico: Caminhos traçados para a Educação Ambiental**. 103f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PMAE), Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CEHCOM), Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí/SC, 2005. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/FERNANDA%20MENGHINI.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2021

MARINHO, Alcyane. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 181-206, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5756/3364>. Acesso em: 18 de março de 2021

PAIVA, Andréa Carla; FRANÇA, Tereza Luiza. Trilhas interpretativas: reconhecendo os elos com a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 109-124, mai. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/26/33>. Acesso em: 18 de março de 2021.

SANTOS, Mariane Cyrino; FLORES, Mônica Dutra; ZANIN, Elisabete Maria. Trilhas interpretativas como instrumento de interpretação, sensibilização e educação ambiental na APAE de Erechim/RS. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 7, n. 13, p. 189-197, out. 2011. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_013/artigos/artigos_vivencias_13/n13_21.pdf. Acesso em: 18 de março de 2021.

UNESCO NEWS. Paris: UNESCO, v. 62, outubro, 1981.



CAPÍTULO 12

A PEDAGOGIA SISTÊMICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MAIS CONEXÃO E MAIS APRENDIZAGENS

Márcia Lucindo Lages, Mestre em Educação, UCB/DF e Professora de Educação Física, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência do uso da pedagogia sistêmica nas aulas de educação física no programa da educação precoce, que atende crianças com deficiências, transtornos e prematuridade com vistas a inclusão escolar, e como essa metodologia promove mais conexão entre professora, estudantes e família. A Pedagogia Sistêmica trata da utilização dos princípios da constelação sistêmica dentro da educação, apresentando uma postura para o professor que pede respeito aos pais e à história de cada estudante, resgatando o melhor desse indivíduo através do seu sistema familiar. Ao usar essa postura sistêmica nas aulas obtive como principais resultados, além das aprendizagens dos estudantes, um processo de adaptação das crianças mais facilitado, a relação professor/estudante/família menos conflituosa e mais amorosa e respeitosa e a aceitação da deficiência do filho/a se tornou menos doída. Sendo assim, como considerações finais confirmo que a vivência da postura sistêmica na sala de aula/piscina/quadra mostrou-se facilitadora do processo ensino aprendizagem e como isso faz uma professora/professor ser/estar melhor em seu fazer educativo, conseguindo mais conexão e mais aprendizagens em suas aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Sistêmica, Educação Física, Crianças com Deficiências.

INTRODUÇÃO

Eu sou a Márcia Lucindo Lages, sou a filha mais velha do Crispim e da Penha, sou irmã do Luciano e da Juliana, a mãe da Jéssica e do Júnior, companheira do Newton, madrastra do Vinícius e da Ana Luíza e avó do Eduardo. Sou madrinha, amiga, ativista. Sou mestre em educação, psicanalista e consteladora familiar. Sou várias de mim...

Sou professora de Educação Física na Educação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), no programa que atende crianças menores de quatro (4) anos, com histórico de prematuridade, atrasos no desenvolvimento, transtornos e diversas deficiências.

O Programa da Educação Precoce da SEDF faz o atendimento com caráter de prevenção e estímulo dessas crianças, garantindo o olhar às diversidades e necessidades específicas dos estudantes, com vistas à inclusão na Educação Infantil, uma vez que a visão integral da criança



traz seus direitos à equidade na vida em sociedade e nos processos educativos. Toda pedagogia utilizada se faz por diálogo e interação entre professoras, crianças e seus familiares.

A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação infantil é mais do que cuidar de crianças. É abrir a elas o caminho da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 78).

Como sabemos, o mundo da infância e seus saberes nos apresenta muitas possibilidades; uma escola parceira da família amplia e muito o universo de aprendizagens para uma criança, ainda mais quando essa criança apresenta necessidades educativas especiais. Conforme o documento norteador do Programa da Educação Precoce (PEP), o objetivo central do programa é:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana. (BRASIL, 2005, p. 5).

O PEP oferta aos estudantes aulas de atividades em sala e aulas de educação física. Como professora de Educação Física busco caminhos facilitadores do processo educativo da inclusão e realizo um constante processo dialógico com a família, como preconiza essa etapa e programa, além do trabalho psicomotor específico de cada fase do desenvolvimento infantil, com as adaptações curriculares necessárias ao atendimento de cada deficiência ou transtorno.

Foi na busca por mais conhecimento e formas mais amplas de atender meus estudantes, que encontrei a Pedagogia Sistêmica e vislumbrei uma outra forma de organizar meu trabalho pedagógico, com muito mais possibilidades de ofertar uma educação humanizada e de qualidade social. E conseguindo muito mais interação com as crianças.

Os conhecimentos sistêmicos de Bert Hellinger (2016) e de Marianne Frank (2005) provocaram uma grande reflexão profissional em mim: “Sou Apenas a Professora”. Pela primeira vez, aprendia que eu não precisava ser muitas para um estudante. Cada pessoa pode e deve assumir seu lugar profissional, considerando o seu próprio sistema familiar e institucional.

Como assim?

Eu que era várias, agora teria que ser somente a professora de educação física?

Sim!

E isso traz um alívio e amplia a possibilidade real do nosso trabalho em sala de aula, além de garantir muito mais aprendizagens aos estudantes.

Sendo assim, o presente relato objetivou compartilhar com professoras e professores como a pedagogia sistêmica pode contribuir para uma prática pedagógica muito mais leve e



com mais conexão e aprendizagens, a partir da minha experiência utilizando essa metodologia de trabalho, incluindo as crianças com deficiência.

DESENVOLVIMENTO

A Pedagogia Sistêmica trata da utilização dos princípios da constelação sistêmica dentro da educação, apresentando uma postura para o professor alinhada com os preceitos de Hellinger, que pede respeito aos pais e à história do aluno, resgatando o melhor desse indivíduo através do seu sistema familiar.

No mundo contemporâneo, a constelação sistêmica ocupa cada vez mais espaço, apresentando-se como uma forma de terapia alternativa rápida e pontual para ajudar a melhorar a vida. Tem sido utilizada em diversas áreas, como saúde, justiça, empresas e na educação. Importante salientar que não se trata de fazer terapia ou constelação na escola, ou no hospital, seja qual for o ambiente para além de uma área terapêutica, mas de usar os princípios da inteligência sistêmica.

Não faço constelação familiar em minhas aulas, na escola sou professora, não terapeuta. E tão pouco defendo que a constelação seja assim utilizada. Eu trabalho com a pedagogia sistêmica que olha para cada estudante considerando a sua história familiar e que o respeito aos pais de cada um amplia a possibilidade de aprendizagens.

A pedagogia sistêmica utiliza da compreensão das Três (3) Leis da Vida, que são leis que regem os relacionamentos humanos nas dinâmicas familiares (LAGES, 2017). Respeitar e viver essas leis transformaram minha vida profissional, e claro, num movimento intrínseco, a minha vida pessoal. São três as leis sistêmicas da vida que regem as ordens do amor e dos relacionamentos. Elas coexistem e agem concomitantemente, sem exclusão de uma em detrimento da outra. Sendo elas:

1. *Lei do Pertencimento*: Todos que fazem parte de um sistema familiar jamais podem ser excluídos ou deixados de pertencer. Quando alguém está excluído, o sistema mostra em forma de dificuldades de alguns membros do sistema, que somente se alivia com o retorno do excluído. Fisicamente, muitas vezes isso é impossível, por já terem se passado gerações que não estão mais vivas, contudo, como continuidade do sistema, dá-se lugar no coração, aceitando-o como parte de nosso sistema. Essa aceitação transparece em falas e ações, que trarão alívio ao sistema.

2. *Lei da Ordem*: Mostra a necessidade de hierarquia dentro do sistema ou grupo, sendo que os que vieram primeiro têm preferência sobre aqueles que vieram depois. Muito comum o desequilíbrio quando os mais novos tentam resolver as dores dos mais velhos, sendo que assim



tomam uma posição de superioridade e quebram a ordem do sistema. As ajudas somente são possíveis quando todos de um sistema permanecem em seu lugar. Filho é pequeno, pai é grande, sempre.

3. *Lei do Equilíbrio*: Mostra a necessidade do equilíbrio entre o dar e o receber/tomar nos relacionamentos. Quando acontece o desequilíbrio, no qual só um dá e o outro recebe, membros do sistema são pressionados até que o equilíbrio entre as trocas seja reestabelecido. A inocência de quem dá demais se torna um fardo pesado para aquele que não tem como retribuir.

Perceber essas leis na vida diária e na prática profissional alivia os desafios e nos apresenta novas formas de atuação e formas de viver. Na formação em pedagogia sistêmica aprendemos como olhar essas leis no nosso fazer educativo.

Compreender que a relação entre Pais e Filhos, como em outros relacionamentos, está condicionada pela união, pelo dar e receber, pela divisão adequada das funções nos fortalece como profissionais. O amor entre pais e filhos persiste, ao contrário de outros, mesmo havendo disparidade entre o dar e o receber. Os pais dão e os filhos recebem. E o mais sagrado recebido pelos filhos, não importando o que se fez, é a oportunidade de viver. Assim, eu como professora também me reconecto com minha origem.

Ao receber a vida dos pais, os filhos os aceitam e esses pais são os únicos possíveis para ele. O teórico Hellinger (1998) afirma que quando os filhos recebem dos pais a vida, tomam o que eles já haviam tomado antes de seus próprios pais. Assim, os filhos são os seus pais e os seus avós acompanham seus pais na alegria e nos sofrimentos.

Isso significa uma nova postura pedagógica, que inclui principalmente acolhermos os estudantes sem julgamento, bem como seus sistemas familiares, valorizando a sua força e reverenciando seus pais. Bert Hellinger (1998, p. 46) afirma que: “Os pais dão aos filhos aquilo que eles próprios são”. Assim, todos os filhos têm os pais certos.

Sendo assim utilizo a postura sistêmica nas minhas aulas de educação física, incluindo conhecer e respeitar a história familiar de cada aluno(a), aplicando os Princípios das Leis do Pertencimento, Hierarquia e Equilíbrio.

Como eu, professora de Educação Física, faço isso?

1. *Lei do Pertencimento*: todos os meus estudantes pertencem à escola e fazem parte da minha turma do jeitinho que são. E eu respeito e concordo com seus pais. Então, não julgo esses pais e nem suas histórias.



2. *Lei da Ordem*: olho para minha turma e dou lugar em uma ordem hierárquica de chegada na vida. Organizo todos, do mais velho ao mais novo, junto com seus pais, mostrando que os pais são grandes e os filhos são pequenos. Os pais educam e cuidam, os filhos honram e respeitam. Como professora, sou autoridade e sou grande e aos estudantes e pais cabe respeito.

3. *Lei do Equilíbrio*: dar e receber nas atividades pedagógicas pedem muito mais do que desejo alcançar e do meu lugar como educadora. Estou a serviço das aprendizagens dos meus alunos, e sou apenas a professora. Não me preocupo demais e nem me envolvo demais nas histórias e destino de cada criança. Os fortaleço na escola, acreditando e confiando em cada um.

4. *Sigo a Postura Sistêmica*: sou uma professora que evita JULGAR os alunos e suas histórias; não tenho INTENÇÃO de resolver ou ajudar meus alunos; não tenho pena dos meus alunos com deficiência e transtornos; evito criar EXPECTATIVAS demais em relação aos comportamentos e objetivos planejados; não tenho MEDO da realidade que se apresenta para mim.

Após apresentar os Princípios das Leis do Pertencimento, Hierarquia e Equilíbrio, os quais aplico em minhas aulas, quero também mostrar três formas metodológicas que inseri em minhas aulas. Destaco que todas essas intervenções fazem parte das estratégias pedagógicas desenvolvidas pela Professora Hellen Vieira (2019), e que constam em seu livro.

1. *Incorporação de frases sistêmicas no meu fazer pedagógico*: recebo meus alunos e digo: “eu vejo você, e dou lugar no meu coração para você e para seus pais.”

“eu vejo a sua força e você consegue aprender!”

“eu sinto seu Pai e sua Mãe em você e eu os respeito.”

2. *Confecção de bonecos representativos dos pais como grandes e a criança como pequena*, exercitando a força e o fluxo do amor familiar. As crianças confeccionam os bonecos e usamos em várias brincadeiras, jogos e para respirar a força que recebem do amor dos pais. Mesmo os pais divorciados, é importante que o filho compreenda que em seu coração os pais nunca se separam; o homem e a mulher, sim, mas os pais nunca deixarão de ser seus pais.

3. *Organização da turma por ordem de chegada na vida*, através da confecção do quadro com nome da criança e de seus pais, com fotos, expostas num coração para o entendimento de que no coração de cada um está o Papai e a Mamãe.

Ressalto que a amplitude desse trabalho é enorme e como resultados aponto:

✓ Que o processo de adaptação semestral dos estudantes do PEP fica mais tranquilo com menos choro e resistência ao deixar os pais;



- ✓ Também ocorre a diminuição do sofrimento com sorriso mais frequente nas crianças com história familiar de não convivência com um dos pais;
- ✓ A relação de convivência fica mais facilitada com as avós e cuidadores;
- ✓ O desenvolvimento psicomotor acontece de forma mais significativa;
- ✓ Na piscina, pois temos esse espaço na escola onde atuo, ocorre o aumento da confiança no ambiente aquático, com uso de boias e imersão mais tranquilos, além de menos choro e medo;
- ✓ A relação professor/estudante/família fica menos conflituosa e se torna mais amorosa e respeitosa;
- ✓ A aceitação da deficiência se dá com menos revolta e luto menos dolorido;
- ✓ A relação interpessoal é melhorada e fortalecida no processo de ensino;
- ✓ E, tenho melhores resultados na aprendizagem, principalmente no aspecto emocional.

Quer ver como eu faço?

Relato de uma prática sistêmica na minha aula de estimulação aquática

A oportunidade de colocar em prática os ensinamentos da Pedagogia Sistêmica veio logo em uma das minhas primeiras aulas, numa semana de 2019.

Sofie chegou como todos os dias e ao saber que a aula vai começar engata no choro e chama a mamãe com as mãozinhas. Esse comportamento vem se repetindo desde o início do ano. Como professora com a formação em pedagogia sistêmica, venho exercitando a postura com todos os meus alunos, só que ainda não tinha conseguido acessar a Sofie. Por que ela ainda chorava tanto!?

Após uma partilha com a Professora Hellen Vieira da Fonseca (minha professora orientadora da pedagogia sistêmica), ela me fez perceber o que o choro da Sofie me lembrava algo e para onde eu olhava, como professora e mamãe que sou também. Recebi as frases sistêmicas e fui experimentar. Abri meu coração sem medo, sem intenção, sai do julgamento com os pais e não tive expectativa nenhuma.

Acolhi o choro! Olhei no olho da minha aluna e disse: Eu olho para onde você olha. Eu vejo seu medo e a angústia quando a mamãe fica longe de você! Tá tudo certo! Sabia que a tia Márcia tem uma filha e que ela também nasceu pequenininha, antes do tempo e ficou dias na UTI, igualzinha você. É a Jéssica e ela chorava muito porque ela queria a mamãe dela, sentia falta e queria ficar juntinho. E eu também queria ficar juntinho dela. Sua mamãe também! A mamãe tá aqui no seu coração junto com o seu papai e eles te amam muito. Eu sou apenas a professora e agora só estamos na aula de educação física. Vamos fazer a aula e aproveitar.



Daqui a pouco você vai para a mamãe! A minha filha hoje já é bem grande e tudo ficou bem! Tá tudo certo com a sua história!

Sofie parou de chorar, me olhava acolhendo minha história, e brincamos numa água bem gostosa. Quando vai para a mamãe sempre chora. Descobri que essa é a sua linguagem com a mamãe e está tudo bem!

Eu sou apenas a professora e o importante é ensiná-la a se fortalecer com seus Pais! E ficar bem nas aulas, fazendo a estimulação que ela precisa. Sofie era aluna do Programa de Educação Precoce do Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga, na Escola da rede pública do DF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender Paulo Freire em sua leitura do mundo e da palavra, quando defende que é a formação e capacitação constante dos professores que torna a educação um processo permanente, me faz pesquisar e estudar sempre e um pouco mais. Percebo que como facilitadora desse processo educativo, precisamos cada vez mais nos olhar como aprendentes uns com os outros, sempre e em todos os espaços e lugares. Com vistas à reflexão de que “um diálogo não pode existir, entretanto, na ausência de um amor profundo pelo mundo e pelas pessoas... Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, amor é compromisso com os outros.” (FREIRE, 2011, p. 74).

Nesse compromisso educativo que tenho e no movimento de construir um mundo onde seja mais fácil amar e cuidar da vida humana, que busco em minha prática docente contribuir para a formação de seres melhores. Dialogar com as famílias e conectar-me com suas histórias me possibilita ir além.

Para a psicanalista Melanie Klein: “a atitude da mãe para com o filho é profundamente influenciada por suas reações inconscientes em relação à sua mãe, ou a seu pai” (1973, p. 15). Assim, as emoções da mãe e do pai contêm todo o seu passado e estão em cada estudante que chega até nós em cada escola. Ensinemos a incluir os pais e respeitar suas histórias. Eu sei que minha intencionalidade na prática docente faz toda a diferença.

A vivência da postura sistêmica na sala de aula/piscina/quadra mostrou-se facilitadora do processo ensino aprendizagem quando foco nos aspectos positivos do destino de cada estudante e trago a força do amor de seus pais. Quando sou capaz de amar, até embaixo d’água, cada criança, estudante da minha turma, do jeitinho que são!



Que oportunizemos a nós mesmos, profissionais da educação física, experiências diferenciadas e alternativas de ferramentas metodológicas que ampliem nossa atuação. Novos movimentos corporais para uma cultura mais ampla e igualitária.

Deixo aqui meu convite a você da Educação Física: experimente ser sistêmico!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas da Educação Precoce**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, 2006.

FRANKE, Marianne. **Você é um de Nós**. Belo Horizonte: Editora Atman, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Hellen Vieira da. **As Aventuras da Professora Tina: bonecos de força**. Percepções e práticas de Educação Sistêmica para educadores, psicopedagogos, terapeutas e pais. Brasília: Editar Editora e Artes, 2019.

HELLINGER, Bert. **A Simetria Oculta do Amor**: porque o amor faz os relacionamentos darem certo. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

HELLINGER, Bert. **Olhando Para a Alma das Crianças**. Tradução de Daniel Mesquita de Campos Rosa e Tsuyuko Jinno-Spelter. Divinópolis: Atman, 2016.

KLEIN, Melanie *et al.* **A Educação de Crianças: à luz da investigação psicanalítica**. São Paulo: Imago Editora, 1973.

LAGES, Márcia Lucindo. **A Constelação Familiar como Promotora Inicial de Processos Psicanalíticos**. Trabalho apresentado no curso de Psicanálise Clínica, ABEPP, Brasília, 2017.



CAPÍTULO 13

OBESIDADE INFANTOJUVENIL E FATORES ASSOCIADOS: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO PROMOÇÃO DA SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

- Marco Aurélio Campos Passaroto**, Licenciando em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ
- Jhennifer Barbosa de Carvalho Souza**, Licencianda em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ
- Hilário Lemes**, Licenciando em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ
- Fábio Brum**, Mestre em Educação, UFRRJ e Docente/Tutor no Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Anhanguera, UNIDERP, Polo Itaguaí/RJ

RESUMO

A obesidade tem se apresentado como um grave problema de saúde pública, afetando pessoas de variadas idades. Nos últimos anos, um aumento da obesidade tem surgido cada vez mais precocemente entre as crianças e adolescentes. A pandemia do COVID-19 parece que só fez se elevar essa realidade nos lares brasileiros. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi levantar alguns fatores que estão associados à obesidade infantojuvenil, bem como enfatizar o papel da Educação Física (EF) na prevenção e no tratamento desta problemática em tempos de pandemia do COVID-19. A pesquisa foi de revisão bibliográfica da literatura. Diversos foram os fatores levantados e que estão associados à obesidade infantojuvenil durante a pandemia, destacando-se o uso excessivo das tecnologias (*Smartphones*, Computador, *Internet* e *Tv*), a má alimentação e a falta de atividade física. Para redução da obesidade e melhoria da saúde dessa população, professores de EF devem auxiliar alunos e pais por meio do trabalho educacional pedagógico com conteúdos que enfatizem a importância de se evitar alimentos industrializados e o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, bem como estimular a prática de atividade física em níveis considerados satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Obesidade, COVID-19, Educação Física Escolar, Crianças, Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se que a obesidade tem aumentado consideravelmente entre crianças e adolescentes, em que com o passar dos anos tem existido um acréscimo nos valores de Índice de Massa Corporal (IMC) dessa população (BERGMANN *et al.*, 2009). Um dos fatores que possivelmente tem causado este quadro é a inatividade física, ou seja, comportamentos relacionados ao sedentarismo (MELLO; LUFT; MEYER, 2004).

A tecnologia também tem contribuído em grande parte para o aumento da obesidade, já que durante o período pandêmico do Novo Coronavírus (COVID-19) muitos jovens estão cada



vez mais em frente ao computador e ao celular, utilizando as redes sociais, jogando ou apenas passando o tempo (MALTA *et al.*, 2020). A má alimentação neste período é outro fator que também tem sido considerado um dos principais causadores dessa doença (DIAS *et al.*, 2020).

A definição básica da obesidade é o excesso de gordura corporal, isto é, um aumento excessivo do tecido adiposo (KATCH; MCARDLE, 1990). O sobrepeso atinge além das crianças, a vida dos adultos. Porém, crianças obesas têm uma enorme probabilidade de se tornarem adultos obesos, tendo assim maiores chances de adquirirem doenças advindas dessa problemática.

Alguns agentes patológicos decorrentes de doenças cardiovasculares e hipertensão muitas vezes advêm da má alimentação e do baixo nível de atividade física. Com o distanciamento social e a privação imposta ao ir e vir, as brincadeiras e jogos que as crianças no passado praticavam na natureza e em espaços abertos foram aos poucos sendo substituídos por práticas monótonas, em ambientes fechados, sem interação com o meio e com outras crianças, estando essas antigas brincadeiras e jogos dando lugar ao videogame e a outros aparelhos eletrônicos (CASTRO *et al.*, 2020). Como resultado disso, as crianças cada vez mais têm se tornado fisicamente inativas, obesas e com baixas interações sociais com o mundo real.

Aliado a isso, nesse período pandêmico, os alimentos orgânicos estão cada vez menos presentes nas mesas dos brasileiros, sendo substituídos muitas vezes por alimentos industrializados não saudáveis. Com isso, muitas crianças e adolescentes estão adquirindo peso acima do normal, o que tem ocasionado problemas mentais e disfunções na sua saúde como um todo (JÚNIOR; PAIANO; COSTA, 2020).

A Educação Física (EF), nesse cenário, vem contribuindo muito na área da saúde, na prevenção e no tratamento da obesidade por meio de medidas recreativas, educativas e preventivas de cunho teórico e prático *on-line*, com o intuito de amenizar esse problema (HUAMANÍ; MALDONADO; ANAYA, 2020; NUNES, 2020). Em diversas oportunidades, o primeiro contato da criança com os esportes e com as atividades físicas ocorre justamente nas aulas de EF durante o período escolar, contribuindo para que já nesta idade as crianças sintam gosto pelas atividades físicas, além de poderem experienciar atividades motoras tão importantes para o seu desenvolvimento.

Mesmo com todas as dificuldades deste momento de pandemia, as aulas de EF podem ser capazes de conscientizar e estimular as crianças e os jovens a terem uma vida mais prazerosa, com melhora no humor e aumento no nível de atividade física neste período tão delicado (CAMARGOS; OLIVEIRA; SILVA, 2020).



Destarte, o objetivo deste trabalho foi levantar alguns fatores que estão associados à obesidade infantojuvenil e enfatizar o papel da EF na prevenção e no tratamento desta problemática para melhoria do estado geral de saúde das crianças e jovens durante a pandemia do COVID-19.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa de revisão bibliográfica acerca da obesidade infantojuvenil e os fatores associados (inatividade física, uso excessivo da tecnologia e má alimentação), bem como sobre o levantamento do papel da EF frente a estes fatores no contexto da pandemia do COVID-19.

Para Macedo (1994, p. 13):

A pesquisa bibliográfica é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

A pesquisa bibliográfica, além de permitir um amplo alcance de informações sobre temas comuns possibilita a utilização de dados relevantes contidos em inúmeras publicações, auxiliando na construção ou na melhor definição de determinado quadro conceitual que envolve um dado objeto de estudo (GIL, 2008).

OBESIDADE INFANTOJUVENIL E A TECNOLOGIA NA PANDEMIA

A obesidade infantojuvenil é uma condição em que o excesso de gordura corporal afeta negativamente a saúde e bem-estar das crianças e adolescentes. Como métodos para determinar a gordura corporal diretamente são difíceis, o diagnóstico da obesidade é muitas vezes baseado no IMC (BERGMANN *et al.*, 2009).

No Brasil, 9,4% das meninas e 12,4% dos meninos são considerados obesos, de acordo com os critérios adotados pela OMS para classificar a obesidade infantil. Um motivo a mais de preocupação, já que o levantamento também indicou uma elevação dos índices da doença nos países de baixa e média renda. No mundo, os dados mostraram que em apenas quatro décadas o número de crianças e adolescentes obesos saltou de 11 milhões para 124 milhões. Segundo a OMS, uma pessoa é considerada obesa quando o Índice de Massa Corporal (IMC) está acima de trinta. O IMC é resultado de um cálculo que considera peso, altura e idade (BRASIL, 2017, p. 1).

Devido ao aumento da obesidade em crianças e adolescentes e seus muitos efeitos adversos à saúde, a obesidade infantojuvenil está sendo reconhecida como um circunspecto problema de prevalência para o desenvolvimento da forma grave do COVID-19 (COSTA *et al.*, 2020).



O COVID-19 conduziu um tremendo impacto nos sistemas de saúde em todo o mundo. Os países de baixa renda, como os da América Latina, tendem a sofrer mais devido às dificuldades na implementação de medidas de distanciamento social, dificuldades em fornecer serviços de saúde de alta qualidade e encargos econômicos. A obesidade é comum nestes países e está particularmente associada a dietas de baixa qualidade nas pessoas de menor renda, o que só amplifica o cenário caótico observado nessas regiões (SILVA *et al.*, 2021, p. 6513- 6514).

As consequências do excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes são variadas e incluem, entre outras: o aumento do risco de doenças cardiovasculares (hipertensão arterial, arteriosclerose prematura, hiperlipidêmica, etc.), diabetes *Mellitus*, alterações ortopédicas, perturbações do crescimento, alterações cutâneas, alterações gastrointestinais e hepáticas, apneia do sono e alterações psicossociais (SILVA; GIORGETTI; COLOSIO, 2009).

Observando algumas características da nossa sociedade neste período pandêmico, percebemos uma mudança significativa em nossas famílias. Muitas das formas comportamentais inadequadas que refletem diretamente no emocional de nossas crianças têm como “válvula de escape” a tecnologia (BRITO; THIMÓTEO; BRUM, 2020). Muitas crianças estão tendo sentimentos distorcidos acerca de si e do mundo, estando cada vez mais imersas no mundo virtual para sanar suas dúvidas, problemas e frustrações e que, por vezes, os pais mesmo com todo o ativismo presente no século XXI, não estão conseguindo ajustar pontos simples e importantes na educação de seus filhos.

Atualmente vivemos na era do sedentarismo. A era da tecnologia favorece que crianças e adolescentes passem horas do seu dia usando computadores e brincando com videogames. Pode descartar também a falta de segurança como outro fator que favorece o sedentarismo. Antes, crianças e adolescentes praticavam atividades físicas na rua por meio de jogos e brincadeiras que foram praticamente extintos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2012, p. 1).

O reflexo desses desajustes individuais, comportamentais e estruturais tem desencadeado inúmeras doenças psicológicas como ansiedade compulsiva, depressão, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), déficits de competência e interação social, entre outras (LUIZ *et al.*, 2005; CARREIRO *et al.*, 2014). Diante de nossa interpretação, cabe aos pais em grande nível de importância, a educação para impor limites no uso das tecnologias, orientação para uma melhor alimentação de seus filhos, compreensão de suas emoções, diálogo sobre seus sentimentos, entre outros.

A avaliação e correção dos pensamentos inadequados, que contribuem tanto para a etiologia quanto para a manutenção da obesidade, são procedimentos disparadores e frequentes no processo psicoterapêutico para a modificação comportamental. A reestruturação cognitiva, imagens orientadas, o treinamento da autoinstrução, a determinação de objetivos, o estímulo ao auto reforço e resolução de problemas são alguns procedimentos inter-relacionados, de base cognitiva, incorporados a outros programas comportamentais (ABREU, 2003 *apud* VASQUES; MARTINS; AZEVEDO, 2004, p. 197).



No entanto, sabemos que não apenas a família é importante na conscientização e educação das crianças frente aos problemas relacionados à obesidade. Os professores, em especial os professores de EF, que estão em constante contato com os(as) alunos(os) mesmo neste período de ensino remoto (aulas síncronas – *on-line* e assíncronas) são agentes sociais que exercem grande influência na aprendizagem dos estudantes para que cuidem melhor do corpo, da saúde e da mente, as quais podem não somente prevenir a obesidade, mas também impulsionar o bem-estar para o viver de uma vida mais saudável.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO E NO TRATAMENTO DA OBESIDADE

Conforme abordado, com o passar dos anos a sociedade moderna vem alterando seus hábitos comportamentais e alimentares, migrando das atividades e nutrientes saudáveis para as condutas e alimentos não saudáveis. Com a ingestão exagerada de alimentos ricos em carboidratos e gorduras e não praticando nenhuma atividade física que provoque a queima desses nutrientes pelo organismo, o excedente acaba por ficar armazenado no corpo, transformando-se em gordura subcutânea e visceral em excesso.

Diante disso, o Ministério da Saúde (MS) fez um levantamento aproximado em 2005, em que 38 milhões de pessoas com mais de 20 anos encontravam-se acima do peso e mais de 10 milhões foram apontadas como obesas em território brasileiro (URTADO *et al.*, 2010).

Esses dados nos mostram que a obesidade está presente na nossa população em todas as faixas etárias, já que adultos obesos são reflexos de crianças e adolescentes que possivelmente foram obesas ou que não tiveram conscientização o suficiente acerca dos benefícios da atividade física, do cuidado com sua alimentação e com o corpo para a saúde (PINHO *et al.*, 2017).

Mesmo em meio a todos os ataques à legitimação da EF na escola, esta vem avançando em seu papel na sociedade com destaque para a promoção e importância da prática de atividades físicas para saúde e prevenção de doenças, visando à melhoria da qualidade de vida, bem-estar e longevidade. Através do trabalho com as diversas práticas corporais, o professor de EF desempenha importante papel no desenvolvimento físico, cognitivo e social de crianças, jovens e adultos (TRUDEAU; SHEPHARD, 2005; FARIA; COSTA, 2016).

Nessa direção, a prática de atividade física se faz necessária e presente na escola para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo que tanto o local quanto o programa de exercício e materiais a serem utilizados devem ser adequados à faixa etária e selecionados com cautela.

Os professores de EF podem também auxiliar pais e alunos através de um trabalho educacional para mudança nos hábitos alimentares, trabalhando pedagogicamente conteúdos



que enfatizem a importância em se evitar os alimentos industrializados e o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, o que permitirá maior prevenção e o formas de tratamento frente à obesidade (KANNO; ITO, 2018). Promover brincadeiras, jogos e outras atividades nas quais a participação coletiva se faça presente são ótimos instrumentos para que haja convívio social saudável e interação com o mundo de forma mais prazerosa (SIMÕES *et al.*, 2020).

Construir atividades que enfatizem o consumo de alimentos orgânicos, como verduras, frutas e hortaliças e estimular a prática de atividades físicas por, pelo menos, três vezes por semana e durante 30 minutos, poderá acrescentar maiores benefícios à saúde e ao bem-estar dos jovens. Não menos importante que a alimentação e a atividade física é a ingestão de, no mínimo, três litros de água durante o dia para que a rotina seja mais saudável e completa.

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor das práticas corporais da Educação Física voltada à saúde e à qualidade de vida, visando o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos (físicos, cognitivos, afetivos e sociais). Ele é entendido como elemento mediador para operacionalizar a ação criadora e inovadora, e para desenvolver o seu trabalho, pautado numa concepção de cultura corporal, ajuda a construir uma Educação Física Escolar voltada para o exercício da cidadania. Cabe a ele também oferecer um espaço que mescle aulas práticas e teóricas favorecendo um ambiente adequado à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de aprender. (SANTANA; COSTA, 2016, p. 1).

Santos e Borher (2017) objetivaram analisar as ações de uma professora de EF, de uma escola municipal de Ibitaré – MG, com 13 anos de magistério no combate a obesidade infantojuvenil. As autoras encontraram que apesar da falta de apoio da escola, a professora cumpre o seu papel de instruir, de uma maneira simples, os alunos sobre o tema da obesidade, mesmo ao ficar uma defasagem pela falta do trabalho interdisciplinar.

A professora investigada considera que a obesidade é um desafio a ser tratado na escola, mas que poderia ser melhor ambientado em trabalhos interdisciplinares. As ações da professora com relação aos conteúdos do conhecimento corporal indicam vertentes favoráveis a uma conscientização em que o aluno exerça uma consolidação do seu aprendizado de forma significativa ao seu próprio corpo. Diante disto, as ações pedagógicas verificadas nas respostas da professora afirmam que a profissional demonstra interesse em tratar o assunto para que os alunos conheçam o seu corpo e, a partir dessas reflexões, cuidem de seu bem-estar corporal.

As pesquisadoras concluíram que as ações da educadora no combate à obesidade infantojuvenil ocorrem por meio de aulas teóricas e em alguns momentos práticas. Neste formato é explicitada a importância da prática esportiva e dos seus benefícios para a saúde, bem como são explicados os riscos à saúde pela falta da junção dos elementos acima mencionados. Neste estudo, apesar de a docente apresentar uma proposta voltada aos conhecimentos sobre o



corpo de uma forma geral e, especificamente a obesidade, as autoras perceberam que em alguns momentos ficou claro que falta a professora mais propriedade sobre as abordagens comuns e imprescindíveis para uma boa aula.

O estudo de Militão *et al.* (2013), através do uso de um programa de atividades físicas recreativas desenvolvido por professores de EF, denominado diário ilustrativo, teve por objetivo avaliar os efeitos desta ferramenta de aprendizagem no perfil de risco cardiovascular de escolares com sobrepeso e obesidade.

Para esta finalidade, um grupo de 34 escolares com idades entre nove e 11 anos, de uma escola pública de Brasília – Distrito Federal, foi dividido em dois grupos pareados por sexo, idade, IMC e percentual de gordura corporal (% de GC): o grupo intervenção (GI, n = 17) e o grupo controle (GC, n = 17). O GI foi submetido a um programa de 10 semanas de exercícios com atividades recreativas e orientação de hábitos de saúde por meio do diário ilustrado de hábitos saudáveis, enquanto que no GC nenhuma dessas intervenções foi realizada durante o período do estudo.

Após as 10 semanas de intervenção, o GI apresentou redução no IMC, na circunferência da cintura, na % de GC, na pressão arterial sistólica, no colesterol total, na lipoproteína de baixa densidade (colesterol LDL), nos triglicerídeos, na ingestão de doces e refrigerantes, todos com diferenças significantes. Enquanto que um aumento com diferença significativa no consumo de frutas e no nível de atividade física foi observado. Já o GC não apresentou alteração nos parâmetros de saúde avaliados.

Os autores chegaram à conclusão de que o programa foi eficaz na redução dos fatores de risco para doenças cardiovasculares e que o uso de um diário ilustrativo pode ter sido a chave para esse resultado, uma vez que os alunos foram motivados a mudar seus hábitos alimentares inadequados e aumentar o nível de atividade física.

Rundle *et al.* (2020), em suas exposições acerca do fechamento das escolas estadunidenses por conta do COVID-19 e o risco de ganho de peso pelas crianças constataram que além de a pandemia exacerbar todos os fatores de risco para elevação da composição corporal, tais como má alimentação (compra e estoque de alimentos ultraprocessados), falta de atividade física (escassez de locais seguros para realização de prática de atividades físicas) e elevação do tempo de tela (maior período em frente ao Computador, *Smartphones* e Tv), as escolas deveriam fazer da EF uma prioridade. À medida que as escolas desenvolvem sua capacidade de ensino à distância, enviando planos de aula para casa de matemática, português e de outras disciplinas, elas também podem enviar planos de aula de atividade física para casa.



Os autores salientam que para escolas que têm a capacidade de transmitir aulas *online*, os professores de EF poderiam transmitir aulas de ginástica. Além disso, existem vários programas de exercícios projetados para uso por viajantes de negócios em quartos de hotel e com equipamentos de ginástica limitados; tais programas de exercícios poderiam ser adaptados em planos de aula de EF para serem realizados em casa, pelos alunos.

O CUIDADO COM OS ALUNOS NAS AULAS *ON-LINE*

Na época do período presencial diversas atividades eram executadas diariamente nas escolas e alguns acidentes tendiam a ocorrer, particularmente, no horário da recreação e das aulas de EF, momentos em que os alunos mais se distraíam com as brincadeiras e/ou não tinham a percepção da vulnerabilidade do seu corpo. Agora no momento pandêmico, devemos ter mais cuidado ainda aquando da elaboração de tarefas que requeiram a realização prática de atividades físicas em casa por crianças e adolescentes obesos.

Como por vezes, eles não estão acostumados a realizar determinados movimentos e nem práticas corporais, é de extrema importância que o professor atente para suas limitações no instante da elaboração das aulas, não exigindo que se esforcem além das suas capacidades, a fim de evitar lesões leves ou graves com esses alunos. Ainda assim, nas atividades de EF, mesmo supervisionadas pelo responsável e/ou familiares, lesões poderão ocorrer e medidas de segurança devem ser administradas para que se amenizem os riscos.

O ideal é que os professores de EF construam um manual ou elaborem informativos para os pais/responsáveis e alunos sobre a importância de se verificar uma série de itens para a realização das atividades. Um *checklist* com algumas orientações para as aulas *on-line* de EF pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1. *Checklist* para aulas *on-line* de EF.

◆ Verifique o calendário da disciplina (dias, horários, etc.).	◆ Reserve com antecedência os materiais escolares a serem utilizados nas aulas.
◆ Organize o local (quarto, quintal, mobiliário, objetos, etc.).	◆ Certifique-se que o Computador, <i>Smartphone</i> ou <i>Tablet</i> estão funcionando.
◆ Atente para os acessórios (brincos, cordões, pulseiras, etc.).	◆ Escolha um ambiente tranquilo e confortável para realização das atividades.
◆ Use roupa adequada para atividades físicas.	◆ Tenha sempre próximo um <i>Kit</i> de primeiros socorros.

Fonte: Os autores.

A primeira coisa a se fazer é confirmar o calendário da disciplina (os dias e os horários das aulas, qual a tarefa daquele dia, etc.). Antes de começar a aula de EF é de suma importância que os pais/responsáveis organizem a sala, o quarto ou o quintal, e que tanto os alunos quanto



os responsáveis verifiquem e fiquem atentos a objetos e móveis que estiverem espalhados, devendo retirá-los para se evitar possíveis acidentes.

É preciso se certificar que o local não ofereça risco para os alunos e isolar quaisquer barreiras ou objetos que possam ocasionar acidentes no local da prática. Ademais, a vestimenta dos alunos deve ser adequada para a prática de atividade física mesmo em casa, além de ser necessário avaliar se os estudantes estão utilizando adereços ou peças que possam machucar a si mesmos e os outros.

Revisite a aula e reserve com antecedência os materiais que serão necessários para a atividade daquele dia. Além disso, é de suma importância verificar se o *Notebook*, *Smartphone* ou *Tablet* estão funcionando (câmera, microfone, etc.). Escolha sempre um ambiente tranquilo e confortável para realizar as atividades, a fim de se evitar distrações. Por fim, e não menos importante, tenha sempre por perto um *Kit* de primeiros socorros para tratar eventuais machucados.

É importante frisar que os itens contidos no *checklist* poderão ser adaptados e/ou modificados em virtude das condições e da realidade do alunado e da família. Nesse caso, é imprescindível que o professor de EF busque e forneça alternativas para que pelo menos o básico das orientações possam ser seguidas pelas famílias.

Existem diversos tipos de acidentes que provocam de lesões simples até mais graves e são acometidas durante a realização dos exercícios físicos. As lesões mais frequentes são: entorse nas articulações - punhos e tornozelos; e pequenas fraturas - braços, mãos, pernas, pés, dentre outras (GOMES; SANTOS; MENDES, 2011).

Descrevemos a seguir um breve diagnóstico dos tipos de lesões mais comuns que podem ocorrer com a realização das atividades físicas no ambiente doméstico, bem como os procedimentos na parte lesionada a serem realizados:

Entorse - observar se há perda do movimento, dor intensa, inchaço e edema no local. Não tentar movimentar a região afetada e aplicar compressa de gelo na região para diminuir a dor e o inchaço, em seguida realizar a imobilização do local utilizando gaze, papelão ou madeira para evitar movimentos e danos posteriores, em seguida conduzir a um hospital.

Fratura - localizar a região afetada observando se há deformidades, caso haja edema, tratar como fratura. Realizar a imobilização improvisada, sem pressionar a região atingida, usando tiras de pano ou gaze, revistas, papelão ou qualquer material que ofereça resistência ao movimento, logo em seguida encaminhar ao serviço de saúde o mais rápido possível. Jamais tente mover o membro lesionado, pois poderá causar mais danos ao acidentado.



Caso ocorra algum problema decorrente de acidentes com algum aluno(a), o professor de EF (caso esteja em aula síncrona) ou os pais/responsáveis devem ligar imediatamente para o 192 ou 193 e pedir ajuda. O professor de EF (caso esteja em aula síncrona) ou os pais/responsáveis devem manter a calma diante do problema e tranquilizar a vítima, além de avaliar o estado do socorrido e tomar as providências contidas nas diretrizes de atendimento de primeiros socorros (BERNOCHE *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada à importância do assunto sobre a obesidade infantojuvenil vinculada aos fatores e efeitos aqui levantados, torna-se necessário maior cuidado com a saúde e bem-estar das crianças e adolescentes neste período de pandemia. Com o intuito de levar o conhecimento ao público demonstrando as causas e efeitos decorrentes do excesso de peso, aliado ao uso excessivo de equipamentos eletrônicos e a má qualidade na alimentação, concluímos que estes fatores contribuem para inatividade física e desconexão com o real cuidado com o corpo e a mente ainda na infância, ficando clara a importância destes para a manutenção da saúde nesta etapa da vida.

A partir dos fatores levantados nos estudos foi possível determinar qual a relação da obesidade infantojuvenil com determinadas doenças como hipertensão arterial e *diabetes*, e também apontar o nível de dimensão que seus males provocam.

A prática pedagógica da EF voltada para a saúde nos dias atuais vem tentando ampliar a concepção de aptidão física, abrangendo estratégias para elevação da qualidade de vida das pessoas, além de estimular crianças e adolescentes ao movimento para prática de exercícios e esportes, possibilitando a estes maior conscientização sobre hábitos de vida saudáveis.

Nessa linha de raciocínio, observa-se que o professor de EF exerce papel fundamental no setor da saúde e da educação com a promoção de práticas da cultura corporal do movimento que proporcionem alegria, prazer e inclusão social. Além disso, esse mesmo profissional deve estar capacitado em momentos de realização dessas atividades com os alunos, para promover atendimento emergencial eficaz e de qualidade, bem como auxiliar pais e responsáveis na segurança do ambiente de prática e no atendimento, sempre que for necessário.

Diante disso, vimos que a EF tem como um de seus objetivos divulgar, de forma clara e precisa, a informação para conscientizar pais, alunos, outros professores e toda sociedade sobre o problema da obesidade, alertando para as problemáticas a ela relacionadas e seus efeitos maléficos para a vida na infância e na adultez.



Finalizamos o presente trabalho tendo em mente que os professores de EF terão grandes desafios com a continuidade da pandemia, cabendo a eles cumprir seus papéis com ética, responsabilidade e qualidade, sem discriminação ou preconceito, e respeitando as diversidades sociais e culturais com vistas à promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida de toda população.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Gabriel Gustavo *et al.* Índice de massa corporal: tendência secular em crianças e adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Santa Catarina, SC, v. 11, n. 3, p. 280-285, 2009.

BERNOCHE, Claudia *et al.* Atualização da diretriz de ressuscitação cardiopulmonar e cuidados cardiovasculares de emergência da Sociedade Brasileira de Cardiologia - 2019. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, SP, v. 113, n. 3, p. 449-663, set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Obesidade infantil é tema do programa Salto para o Futuro**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47421.4>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRITO, Amanda Alberto de; THIMÓTEO, Tayná Brum; BRUM, Fábio. Redes sociais, suas implicações sobre a imagem corporal de estudantes adolescentes e o contexto da pandemia do Coronavírus (COVID-19). **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 2, p. 105-125, 2020.

CAMARGOS, Janaina Ferreira de; OLIVEIRA E SILVA, Leonardo de. Avaliação do estado de humor de adolescente durante a pandemia da COVID-19 com intervenção aguda da educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Saberes Acadêmicos**, Uberaba, MG, v. 4, n. 2, p. 191-205, 2021.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues *et al.* Protocolo interdisciplinar de avaliação neuropsicológica, comportamental e clínica para crianças e adolescentes com queixas de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 16, n. 3, p. 155-171, set./dez. 2014.

CASTRO, Marina *et al.* Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da COVID-19. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, PE, v. 10, n. 22, p. 629-659, 2020.

COSTA, Luciano Rodrigues *et al.* Obesidade infantil e quarentena: crianças obesas possuem maior risco para a COVID-19? **Revista Residência Pediátrica**, Volta Redonda, RJ, v. 10, n. 2, p. 1-6, 2020.

DIAS, Ana Débora Cordeiro *et al.* A importância da alimentação saudável e estado nutricional adequado frente a pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 6, n. 9, p. 66464-66473, 2020.



FARIA, Bruna Barcelos; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação física e atividade lúdica: o Papel da ludicidade no desenvolvimento infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, v. 9, n. 1, p. 136–155, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Ludmila Mourão Xavier; SANTOS, Christiano Almeida; MENDES, Marta Raquel. Análise do conhecimento sobre primeiros socorros de professores de escolas públicas. **Cadernos de Ciência e Saúde**, Montes Claros, MG, v. 1, n. 1, p. 57-64, 2011.

HUAMANÍ, Oscar Gutiérrez; MALDONADO, Edwin Héctor Eyzaguirre; ANAYA, Delia Anaya. La actividad física virtual en la calidad de vida de los ancianos en la pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, PR, v. 3, n. 5, p. 11432-11447, 2020.

JÚNIOR, Públio Gomes Florêncio; PAIANO, Ronê; COSTA, André dos Santos. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, SC, v. 25, p. 1-2, 2020.

KANNO, Patricia Suzuki; ITO, Christian Makoto. Prevalência de obesidade em crianças e adolescentes atendidas em um centro de saúde no município de Campinas-SP e sua associação com tempo de tela. **International Journal of Nutrology**, New York, USA, v. 11, Supl. 01, p. S24-S32, 2018.

KATCH, Frank I.; MCARDLE, William D. **Composição corporal e controle de peso: avaliação da composição corporal, nutrição, controle de peso e exercício**. Rio de Janeiro: MEDSI, 1990. Parte II, p. 127-150.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 59 p.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020.

MELLO, Elza Daniel de; LUFT, Vivian Cristine; MEYER, Flavia. Atendimento ambulatorial individualizado versus programa de educação em grupo: qual oferece mais mudança de hábitos alimentares e de atividade física em crianças obesas? **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, RS, v. 80, n. 6, p. 468-474, 2004.

MILITÃO, Angeliete Garcez *et al.* Effects of a recreational physical activity and healthy habits orientation program, using an illustrated diary, on the cardiovascular risk profile of overweight and obese schoolchildren: a pilot study in a public school in Brasilia, Federal District, Brazil. **Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy**, London, England, v. 6, p. 445–451, 2013.

NUNES, Cesar Adriano Ribeiro. A atuação do Profissional de Educação Física e as novas dinâmicas das atividades físicas escolares e extraescolares: lições do tempo da pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 1602-1629, set./dez. 2020.



PINHO, Maria Gabriela Matias de *et al.* Associação entre tempo de tela e padrões alimentares com sobrepeso/obesidade em adolescentes. **Revista de Nutrição**, Campinas, SP, v. 30, n. 3, p. 377-389, 2017.

RUNDLE, Andrew G. *et al.* COVID-19–related school closings and risk of weight gain among children. **Obesity**, New Jersey, USA, v. 28, n. 6, p. 1008-1009, 2020.

SANTANA, Dayane Pereira de; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, a. 01, ed. 01, v. 10, p. 171-185, nov. 2016.

SANTOS, Nayara Alexandra da Silva; BORHER, Érica Dias de Souza. As ações do profissional de Educação Física escolar para o combate a obesidade infanto juvenil no Ensino Fundamental: um estudo de caso. **Revista de Trabalhos Acadêmicos**, Universo, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ausência de exercícios em crianças e adolescentes**. Portal da Educação Física, 2012. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=420>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, Joice Elaine Ferreira da; GIORGETTI, Kamila Suzan; COLOSIO, Renata Cappellazzo. Obesidade e sedentarismo como fatores de risco para doenças cardiovasculares em crianças e adolescentes de escolas públicas de Maringá, PR. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, PR, v. 2, n. 1, p. 41-51, 2009.

SILVA, Raniella Borges da *et al.* Por que a obesidade é um fator agravante para a COVID-19?. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, PR, v. 4, n. 2, p. 6502-6517, 2021.

SIMÕES, Gabriela *et al.* A prática pedagógica de professoras-estagiárias na educação infantil: contribuições da educação física para o desenvolvimento da ludicidade. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 1, p. 131-148, jan./jun. 2020.

VASQUES, Fátima; MARTINS, Fernanda Celeste; AZEVEDO, Alexandre Pinto de. Aspectos psiquiátricos do tratamento da obesidade. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, SP, v. 31, n. 4, p. 195-198, 2004.

LUIZ, Andreia Mara Angelo Gonçalves *et al.* Depressão, ansiedade e competência social em crianças obesas. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 10, n. 1, p. 35-39, 2005.

TRUDEAU, Francois; SHEPHARD, Roy. Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. **Sports Medicine**, Québec, Canadá, v. 35, n. 2, 89-105, 2005.

URTADO, Christiano Bertoldo *et al.* Obesidade infantil e educação física escolar: conscientização e prevenção. **Conexão**, Três Lagoas, MS, a. 7, n. 1, p. 94-104, dez. 2010.



CAPÍTULO 14

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ALTERNATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rudson Erick Procópio de Oliveira, Licenciando em Educação Física, Bolsista de Residência Pedagógica/CAPES, UFRRJ

Carlos Eduardo de Almeida Gomes, Licenciando em Educação Física, Bolsista de Iniciação Científica/CNPq, UFRRJ

Marcella Souza Machado, Licencianda em Educação Física, Bolsista da Companhia de Dança/Proext, UFRRJ

Pedro Henrique da Silva Lucas, Licenciando em Educação Física, UFRRJ

RESUMO

Introdução: A Educação Física Escolar está enraizada numa cultura tradicional esportivista. Nesse sentido, as atividades alternativas emergem objetivando implementar mudanças nas aulas de Educação Física, a fim de propiciar novas oportunidades de aprendizados e vivências aos alunos. Embora sejam pouco implementadas na ação docente, verifica-se a existência de professores que, mesmo com todas as dificuldades do cotidiano escolar, as desenvolvem em suas aulas. **Objetivo:** Analisar o desenvolvimento de atividades alternativas nas aulas de Educação Física Escolar, identificando as possibilidades de aplicação e os desafios enfrentados por professores de Educação Física da Educação Básica. **Desenvolvimento:** Adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, caracterizando-se por uma revisão narrativa da literatura. A busca pelos artigos ocorreu na base de dados *Google Scholar*, utilizando as seguintes palavras-chave e seus respectivos operadores booleanos: “esporte alternativo” OR “atividade alternativa” AND “educação física” AND escola. Os critérios de inclusão foram: 1) Artigos em português; 2) Artigos com o arco temporal de 2017 a 2020. Os critérios de exclusão foram: 1) Artigos que não tinham texto completo na íntegra; 2) Artigos que não contemplassem o ambiente escolar. Os resultados encontrados conceberam duas (2) categorias de análise: (1) Desafios e Necessidades dos professores de Educação Física; e (2) Possibilidades de Aplicação das Atividades Alternativas. No que tange à primeira categoria, observamos que os principais desafios foram diretamente relacionados à infraestrutura, indo desde a falta de materiais, falta de espaço para a execução das aulas, resistência por parte dos alunos e do corpo escolar aos conteúdos novos até a sua ausência na formação inicial e continuada. Quanto à segunda categoria, identificamos que os *Exergames*, as Práticas Corporais de Aventura, os Jogos cooperativos, os Jogos com raquete, o Atletismo, o Cinema e, por fim, o *Pole dance* foram as possibilidades de atividades alternativas adotadas pelos professores de Educação Física na presente revisão. **Considerações finais:** Compreendemos ser possível e substancial que o professor de Educação Física acrescente as atividades alternativas em seus respectivos planejamentos, de modo a contemplar um leque de vivências corpóreas aos seus alunos. Para isso, são necessárias reflexões e discussões acerca da implementação dessas atividades, o preparo dos professores, bem como a ruptura da cultura esportivista enraizada nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade alternativa, Esporte alternativo, Conteúdo Alternativo, Quadrado mágico, Cultura corporal do movimento.



INTRODUÇÃO

O presente capítulo tematiza as práticas de atividades alternativas nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) que, de acordo com Pimentel *et al.* (2017), são atividades que proporcionam diferentes sensações e experiências aos alunos, isto é, conteúdos e práticas que fogem do convencional e que combatem o desenvolvimento de práticas corporais somente na perspectiva dos esportes hegemônicos tradicionais: Voleibol, Basquetebol, Futsal/Futebol e Handebol.

Dessa forma, entendemos não ser mais compreensível que a EFE contemporânea seja desenvolvida unicamente como uma atividade responsável por promover a aptidão física por meio de técnicas esportivas, mas sim de formar sujeitos críticos e reflexivos, de modo a construir aprendizados e conhecimentos a partir de uma diversidade de conteúdos que, por sua vez, compõe a cultura corporal do movimento dos alunos (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Para melhor compreensão da proposta do capítulo, organizamos o texto da seguinte maneira: na seção “Desenvolvimento”, contextualizamos a cultura tradicional esportivista da Educação Física (EF), bem como a importância das atividades alternativas. Em seguida, na mesma seção, traçamos o caminho metodológico para a elaboração do presente trabalho, assim como os resultados e discussão. Por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais.

Sendo assim, consideramos que abordar essa temática torna-se cada vez mais substancial, no que tange às necessidades de explorar possibilidades outras de atividades e conteúdos, visando o desenvolvimento integral dos alunos, além de romper com a cultura esportivista-tradicional nas escolas. Posto isso, o presente trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento de atividades alternativas nas aulas de Educação Física Escolar, com o intuito de identificar as possibilidades de aplicação e os desafios enfrentados pelos professores dessa componente.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização

As práticas corporais tradicionais estão enraizadas na cultura da EFE. Nesse sentido, o famoso “quadrado mágico” da EF, como são conhecidos os esportes mais populares e tradicionais (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol) tendem a serem implementados por uma significativa parcela de professores, devido a uma série de fatores, indo desde uma formação inicial pautada na hegemonia dos esportes tradicionais a uma desmotivação para inovarem suas práticas após anos de serviço (MACHADO *et al.*, 2010).



Entretanto, verifica-se a existência de professores que, mesmo com todas as dificuldades do cotidiano escolar, estão efetivando em suas aulas atividades alternativas. Nessa perspectiva, a implementação dessas atividades nas aulas de EF demanda um caminho árduo em que, antes de tudo, torna-se necessária a superação da cultura esportivista dos conteúdos nos espaços escolares (TRIANI; SILVA; PAIXÃO, 2019).

Embora a literatura especializada da EF assegure que os professores tenham condições mínimas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, essa não é a realidade das escolas, sobretudo as públicas. Observa-se que existem barreiras que dificultam o trabalho do professor, como as condições dos espaços de aula e a escassez de materiais (TOMITA; CANAN, 2019). Somado a isso, a desmotivação docente em explorar estratégias alternativas que possibilitem a inserção de tais conteúdos em suas aulas, além da organização e planejamento, são fatores que tendem a contribuir para a restrição dessas atividades (CORRÊA; FREITAS; SILVA, 2019).

Desse modo, acreditamos que as práticas de atividades alternativas são de suma importância para os alunos tanto quanto as outras, visto que além de apresentarem benefícios biopsicossociais e expandirem o conhecimento para outros horizontes, podem contribuir para o reconhecimento gradual da EF na comunidade escolar, sobretudo pelos alunos, enquanto disciplina que abarca toda a gama de atividades corporais.

Caminhos Metodológicos

Para alcançar o objetivo do estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, que, ao contrário de fenômenos passíveis de análise eminentemente objetivas e quantitativas, investiga o fenômeno mais profundamente, entendendo os seus significados (MINAYO, 2001). Além disso, a pesquisa teve caráter exploratório, pois visou apresentar uma informação geral acerca do fenômeno estudado (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Portanto, tratou-se de uma revisão narrativa da literatura, haja vista que apresentou uma perspectiva geral e atualizada acerca de uma temática específica, a implementação de esportes alternativos nas aulas de EFE, tendo em vista que resumiu e sintetizou os resultados advindos das pesquisas científicas (ROTHER, 2007).

A busca ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2020, utilizando a base de dados *Google Scholar* com as seguintes palavras-chave e seus respectivos operadores booleanos para a elaboração da revisão: “esporte alternativo” OR “atividade alternativa” AND “educação física” AND escola. Os critérios de inclusão foram: (1) Artigos em português; e (2) Artigos com o arco temporal de quatro anos – 2017 a 2020. Somado a isso, os critérios de exclusão foram: (1) Artigos que não tinham texto completo na íntegra; e (2) Artigos que não



contemplassem o ambiente escolar. Assim sendo, os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e agrupados em duas (2) categorias de análise, a saber: (1) Desafios e Necessidades dos Professores de Educação Física; e (2) Possibilidades de Aplicação das Atividades Alternativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desafios e Necessidades dos Professores de Educação Física

A Educação Física Escolar vem sendo palco de inúmeros debates, no que se refere aos seus conteúdos e à forma de serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem (MOURA; HENRIQUES, 2017). Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento vigente e direcionador da prática pedagógica do professor, propõe no campo desse componente curricular uma gama de conteúdos, os quais não se restringem unicamente aos quatro esportes hegemônicos, melhor dizendo, ao quadrado mágico (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, concordamos com a afirmação de Triani, Silva e Paixão (2019) quando garantem que para inserir atividades alternativas nas aulas de EF o professor trilhará um percurso trabalhoso, uma vez que se faz indispensável, antes de tudo, a ruptura da cultura esportivista que os indivíduos, tanto dentro quanto fora da instituição escolar, relacionam e restringem essa componente, mais especificamente os seus conteúdos. Sendo assim, já adiantamos que esse percurso trabalhoso abrange desde a falta de locais apropriados até a ausência de alguns desses conteúdos na formação inicial e continuada.

Assim que ingressamos na formação inicial ouvimos de nossos docentes que as condições das instituições escolares, sobretudo públicas, tanto estruturais quanto materiais, referentes à EF, não são as mais adequadas para implementar toda a gama de práticas corporais que ela engloba. Nesse sentido, os professores, principalmente os de escola pública, destacam que alguns dos motivos pelos quais não trabalham as atividades alternativas são a escassez de recursos materiais e as condições da quadra. Além disso, a desmotivação docente em explorar estratégias alternativas que favoreçam a inserção desses conteúdos em suas aulas aparenta ser também um dos fatores que contribui para isso (CORRÊA; FREITAS; SILVA, 2019).

Nesse entendimento, um estudo implementado em uma rede estadual do Paraná com seis professores de EF identificou que os fatores que mais impossibilitam o desenvolvimento de atividades alternativas em suas aulas são também as condições dos espaços e materiais, o número reduzido de aulas, bem como sua duração. Eles ainda relataram que às vezes não há tempo nem para desenvolver os esportes tradicionais (TOMITA; CANAN, 2019).



Os professores de EF da Educação Básica (EB) além de se depararem com esses aspectos dificultadores supracitados para inserir as atividades alternativas em suas aulas, também encontram certo grau de resistência por parte dos alunos e do corpo escolar. Nesse prisma, sentimentos de estranheza/resistência foram evidenciados no estudo de Corrêa, Freitas e Silva (2019) por parte dos alunos, acarretando em dificuldades na ação pedagógica. Nessa lógica, a pesquisa de Rizzo *et al.* (2019) verificou que ao implementar o *Pole dance* nas aulas de EF, esses mesmos sentimentos emergiram por parte do corpo escolar, uma vez que relacionaram esse conteúdo ao erotismo e não a uma prática pedagógica. Dessa forma, embora a BNCC forneça uma gama de possibilidades de conteúdos para além do quadrado mágico a serem desenvolvidos nas aulas de EF, seus professores, além de se depararem com essas dificuldades supramencionadas, também as encontram ao implementá-los em sua ação docente, uma vez que não tiveram o contato na formação inicial e também por não serem ofertados em formações continuadas.

Nesse entendimento, o estudo de Rosa *et al.* (2019) confirmou que além da ausência de materiais e espaço para explorar as possibilidades dos conteúdos alternativos, houve também a confirmação da escassez dessas temáticas na formação inicial, tendo em vista os relatos de que disciplinas com essas abordagens não eram presentes no período da graduação. Dessa forma, podemos compreender esse fato, uma vez que ao longo da formação inicial dos professores de EF não são concedidas disciplinas curriculares ou são, entretanto, com uma carga horária mínima reservada às atividades alternativas (ANTUNES, 2020).

Para além da formação inicial, torna-se imprescindível a oferta de cursos que abordem as atividades alternativas na formação continuada, visando ampliar o repertório de conhecimentos no campo da EFE (SENA; LEMOS, 2020). Sendo assim, o professor responsável por essa disciplina na instituição escolar poderá perceber o impacto de sua função social, no que tange ao desenvolvimento de uma sociedade melhor (PAULA; KOCHHANN, 2020), acarretando em uma compreensão da pluralidade de práticas corporais que a EF carrega.

Sendo assim, professor em formação ou professor da Educação Básica, não se preocupe porque, embora esse percurso que você vá trilhar ou está trilhando seja trabalhoso, é possível desenvolver atividades alternativas na Educação Física Escolar, as quais poderão desmistificar, mesmo que aos poucos, essa perspectiva da disciplina ser centrada exclusivamente em esportes hegemônicos, isto é, no famoso quadrado mágico.



Possibilidades de Aplicação das Atividades Alternativas

Ainda que os esportes tradicionais coletivos atendam as necessidades de uma parcela dos alunos, é direito desses vivenciar e experienciar outras possibilidades de práticas presentes na cultura corporal do movimento que possibilitem, também, o seu desenvolvimento integral (TRIANI; SILVA; PAIXÃO, 2019). Dessa forma, apresentaremos adiante algumas possibilidades de atividades que fogem do convencional, a partir dos apontamentos da literatura trabalhada.

Uma delas são os *Exergames* – jogos digitais que utilizam os movimentos reais do corpo humano como controle de *videogame* (NUNES; TOIGO; FLORENTINO, 2019) -, os quais possibilitam interações entre os jogos, o corpo e os conteúdos abordados nas aulas de EF, além de proporcionarem, embora virtualmente, o conhecimento de modalidades esportivas não comuns na cultura nacional, como o Beisebol e o Golfe (FREITAS; SILVA; VAGHETTI, 2019). Nessa abordagem, acreditamos que se inicia um processo de rompimento com a cultura enraizada dos esportes hegemônicos, os quais tendem a desinteressar e desmotivar os alunos menos hábeis (NUNES; TOIGO; FLORENTINO, 2019).

A partir desse ponto de vista, o *videogame* emerge como um potencial substancial, se aliado ao professor de Educação Física, visto que oportuniza uma aproximação entre a realidade dos estudantes e os conteúdos dessa disciplina, isto é, se converte em uma ferramenta de assistência ao professor, acarretando em uma maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO; BATISTA; MOURA, 2017; BITTENCOURT *et al.*, 2018; GADÊLHA *et al.*, 2020; CAVANHI; VAGHETTI; DEL VECCHIO, 2020).

Uma questão importante que destacamos é que o professor de Educação Física não deve substituir as aulas regulares pelos *Exergames*, mas sim utilizar essas tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas que agreguem o arcabouço de vivências corporais dos alunos. Portanto, os *Exergames* rompem o paradigma de que não é necessário se mover para jogar (NUNES; TOIGO; FLORENTINO, 2019).

As Práticas Corporais de Aventura são possibilidades de aplicação também, em que se caracterizam por explorarem as expressões e experimentações corporais que são provocadas pela imprevisibilidade de um ambiente desafiador, isto é, a exploração das incertezas pode ser adaptada ao ambiente escolar, ocorrendo de maneira simulatória (MOURA; HENRIQUES, 2017; VIANA *et al.*, 2018; GUEDES; BUNGENSTAB, 2019; TRIANI; SILVA; PAIXÃO, 2019; ROSA *et al.*, 2019; CORRÊA *et al.*, 2020; SENA; LEMOS, 2020).



À vista disso, ao favorecer experimentações corporais, mediante as Práticas Corporais de Aventura, a Educação Física Escolar contribui de modo significativo para todos os estudantes, sobretudo, no que se refere à inclusão da criança com deficiência, oportunizando a ela múltiplas possibilidades de movimento, como também novos conhecimentos (PAULA; KOCHHANN, 2020).

Outra possibilidade, ousamos dizer que, dentro de todas as apresentadas, é a mais conhecida pelos professores, são os jogos cooperativos (SILVA, 2018). Tal atividade abarca significativa importância na pedagogia das aulas de EF, pois por meio das próprias atividades propostas eles se transformam em uma grande ferramenta pedagógica acessível e atraente dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos com raquete se mostram também uma atividade alternativa possível de ser aplicada na EB. Embora pouco apareça nas escolas, apresenta grande potencial como prática pedagógica. O professor ao selecionar tal atividade alternativa, além de contribuir com os aspectos da atenção, concentração e o desenvolvimento de habilidades motoras básicas dos alunos, valoriza a utilização de materiais alternativos, o que, por sua vez, estimula o processo criativo dos alunos, tendo em vista a possibilidade de confeccionarem os seus próprios materiais para a prática, a partir da utilização de madeira, bolas de meia, garrafas plásticas, bastões (SILVA *et al.*, 2017; CORRÊA; FREITAS; SILVA, 2019).

Nessa ótica dos materiais alternativos, dialogamos com o estudo de Cardoso e Ronsani (2018), uma vez que apresenta o Atletismo como um conteúdo que valoriza a utilização de materiais alternativos, como o uso de pneus, pedras, cabos de vassoura, varas de bambu, bancos dos pátios para a prática do professor, para a realização de arremessos, corridas, saltos.

Não defendemos aqui que o professor deva apenas usar os materiais alternativos para o desenvolvimento de suas aulas, mas sim utilizá-los como estratégias para democratizar o conhecimento a seus alunos. Sabemos que a falta de infraestrutura, de materiais e equipamentos são uma realidade da maioria das escolas públicas do Brasil, no entanto, um movimento constante de cobranças realizadas pelo professor às escolas e, juntamente com elas, aos órgãos competentes, é necessário, a fim de garantir a obtenção de materiais e espaços que garantam a sua prática pedagógica efetiva.

Outra possibilidade a ser aplicada nas escolas é o *Pole dance*, compreendido como um esporte que associa os movimentos da dança com as variedades acrobáticas da ginástica, estimulando o equilíbrio, a força, a coordenação motora, além de favorecer a socialização entre os pares. Essa proposta se coloca como ferramenta potente para romper e superar com o



estereótipo negativo imposto a essa prática. O seu desenvolvimento exige do professor de EF domínio da temática abordada com o intuito de zelar pela segurança e integridade física dos alunos (RIZZO *et al.*, 2019).

Acrescido a isso, o componente curricular EF possibilita a formação de pessoas que reflitam e que se transformem em seres críticos em sua individualidade e no coletivo. Nesse bojo, o cinema pode ser incluído na disciplina não apenas como um aparato didático, mas como um processo diferente de diálogo, o qual incita reflexões abrangentes, mediante a cultura corporal do movimento (TINÔCO; ARAÚJO, 2017). Destacamos, neste momento, que embora a implementação de atividades alternativas nas aulas de Educação Física seja mínima, em alguns casos, a predileção individual é o que motiva intrinsecamente os professores a desenvolver tais atividades e não o cumprimento de um currículo pré-estabelecido (TOMITA; CANAN, 2019).

Apresentamos aqui algumas possibilidades de implementação de atividades alternativas desenvolvidas pelos professores de EF, a partir da literatura – *Exergames*, Práticas Corporais de Aventura, Jogos cooperativos, Jogos com raquete, Atletismo, *Pole dance* e Cinema -, evidenciando que mesmo em cenários complexos que, muitas vezes, restringem a prática dos professores, é possível acrescentar em seus respectivos planejamentos tais atividades, de modo a contemplar um leque de vivências corpóreas aos alunos. Assim sendo, a questão que se ergue aqui não tem o intuito de desvalorizar o esporte tradicional como uma ferramenta possível para o desenvolvimento dos alunos, mas sim a utilização restrita desses conteúdos, não considerando outras atividades e dinâmicas que contemplem a cultura corporal do movimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse capítulo, embasados em estudos especializados no campo da Educação Física, nos esforçamos para responder nosso objetivo inicial, que tinha por finalidade analisar o desenvolvimento de atividades alternativas nas aulas de Educação Física Escolar, com o intuito de identificar as possibilidades de aplicação e os desafios enfrentados por seus professores. No que diz respeito aos tipos de atividades alternativas, identificamos que os *Exergames*, as Práticas Corporais de Aventura, os Jogos cooperativos, os Jogos com raquete, o Atletismo, o Cinema e, por fim, o *Pole dance* foram os conteúdos adotados pelos professores de Educação Física na presente revisão.

Nesse entendimento, esses resultados nos proporcionaram entender que as aulas de EFE devem objetivar formar sujeitos, assim como construir aprendizados, mediante uma diversidade de conteúdos, de modo intencional. Para alcançar essa meta, é indispensável que o professor



contribua para o rompimento da cultura esportivista em suas aulas, ofertando temáticas nunca ou pouco abordadas, adequando-as à realidade de seus alunos, de maneira lúdica e “não tradicional”. Desse modo, é direito dos alunos terem experiências plurais relacionadas às diversas práticas corporais e não exclusivamente aos conteúdos do quadrado mágico.

Contudo, não podemos esquecer que para que haja essa implementação, os professores de Educação Física encontram variados empecilhos. Nesse entendimento, observamos que os principais desafios foram diretamente relacionados à infraestrutura, indo desde a falta de materiais, falta de espaço para a execução das aulas, resistência por parte dos alunos e do corpo escolar aos conteúdos novos até à ausência desses na formação inicial e continuada. Portanto, indicamos a necessidade de um debate, no que se refere às possibilidades de efetivação dessas novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, recomendamos que você, professor em formação e/ou professor formado não recue ao implementar atividades alternativas, embora vá encontrar ou esteja encontrando dificuldades para isso. Torna-se indispensável no nosso campo da Educação Física haver discussões e debates entre os profissionais da área, a fim de ofertar aos nossos futuros alunos ou alunos, de fato, toda a gama de conteúdos, evidentemente adequados a cada realidade escolar, os quais esse componente abrange.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. O Esporte Adaptado na Escola: Reflexões a Partir da Produção Acadêmica Nacional. **e-Mosaicos**, Maracanã, v. 9, n. 20, p. 30-42, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/42690/33117>. Acesso em: 30 out. 2020.

ARAÚJO, J. G. E.; BATISTA, C.; MOURA, D. L. Exergames na Educação Física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 529-541, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637007.pdf>. Acesso em: 04 out.2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BITTENCOURT, M. Z. *et al.* O Potencial dos Exergames para desenvolvimento de Atitude Positiva na Educação Física Escolar. **Repositório Digital**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 190-199, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/205496>. Acesso em 31 out.2020.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **J. Phys. Educ.**, [s. l.], v. 28, ed. 2855, 2017. Disponível em:



https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2448-24552017000100203&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2020.

CARDOSO, A. L.; RONSANI, L. R. A prática pedagógica do atletismo na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Catarina, v. 36, n. 3, p. 102-114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33453/pdf>. Acesso: 04 out. 2020.

CAVANHI, A. C.; VAGHETTI, C. A. O.; DEL VECCHIO, F. B. Efeito da inclusão de exergames nas aulas de educação física escolar sobre a coordenação motora de crianças saudáveis. **Revista Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 37, n. 112, p. 29-36, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n112/04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

CORRÊA, M. M. L.; FREITAS, T. C. R.; SILVA, S. A. O ensino dos esportes de raquete no ambiente escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 309-316, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/20301>. Acesso em 03 out. 2020.

CORRÊA, L. V. O. M. *et al.* Práticas Corporais de Aventura e Biografias de Movimento na Educação Física Escolar. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 253-265, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2893>. Acesso em: 01 out. 2020.

FREITAS, G. S; SILVA, V. B; VAGHETTI, C. A. O. “Agora é a minha vez de jogar”? Percepção de Estudantes sobre a utilização de exergames na Educação física escolar. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 17, [s. n.], p.1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8655366>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GADÊLHA, G. T. S. *et al.* Jogos eletrônicos e suas possibilidades na educação física escolar/Uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 32950-32961, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/10916/9129>. Acesso em: 30 out. 2020.

GUEDES, D. G.S.; BUNGENSTAB, G. C. Slackline: desafios e possibilidades no ambiente escolar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 48-57, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7663>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MACHADO, T. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MINAYO, M.C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, D. L.; HENRIQUES, I. A. D. Saltando na escola: uma proposta de unidade didática de parkour nas aulas de educação física. **Caderno de Formação RBCE**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 31-44, 2017. Disponível em:



<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2261>. Acesso em: 30 out. 2020.

NUNES, T. V.; TOIGO, A. M.; FLORENTINO, J. A. A. Exergames como ferramenta pedagógica na Educação Física escolar: uma revisão integrativa. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, Canoas, v. 7, n. 2, p. 107-116, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/5492. Acesso em: 04 out. 2020.

PAULA, M. V. G.; KOCHHANN, A. Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar e a Inclusão da Criança com Deficiência. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, [s. n.], p. 1-17, 2020. Disponível: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15118/209209213638>. Acesso em: 30 out. 2020.

PIMENTEL, G. G. A. *et al.* Atividades Alternativas Na Educação Física Escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro, v. 5, [s. n.], p. 176-196, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/30082017172544.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

RIZZO, D. T. S. *et al.* O Ensino do Pole Dance na Escola: Desafios e Possibilidades. **Rev. FSA**, Teresina, v. 16, n. 6, p. 121-139, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336965841_O_Ensino_do_Pole_Dance_na_Escola_Desafios_e_Possibilidades. Acesso em: 01 nov. 2020.

ROSA, H. J. G. *et al.* Práticas corporais de aventura em escolas brasileiras: revisão sistemática. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, n. 6, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1043>. Acesso em: 01 nov. 2020.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 1-3, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3070/307026613004.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SENA, D. C. S.; LEMOS, M. H. S. Parkour: Propostas de Aulas na Educação Física Escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Paraná, v. 18, n. 2, p. 159-169, 2020. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23641>. Acesso em: 01 out. 2020.

SILVA, C. G. *et al.* Pedagogia de projetos aplicado na iniciação esportiva do mini-tênis utilizando materiais alternativos na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 16, n. 02, p. 129-136, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319043779>. Acesso em: 04 out. 2020.

SILVA, S. Jogos cooperativos como ferramenta pedagógica para aulas de Educação Física. **Revista Carioca de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 34-46, 2018. Disponível em: <https://revistacarioca.emnuvens.com.br/revistacarioca/article/view/49/62>. Acesso em: 04 out. 2020.



THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Introdução à Pesquisa em Atividade Física. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. (org.). **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 23-44.

TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C. Cinema & Educação Física Escolar: estado da (7ª) arte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 835-852, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42257>. Acesso em: 30 out. 2020.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 02, p. 13-25, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/560>. Acesso em 03 out. 2020.

TRIANI, F. S.; SILVA, F. T.; PAIXÃO, J. A. Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a Educação Física escolar. **Conexões Educação Física, esporte e saúde**, São Paulo, v. 17, [s. n.] p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654409/22121>. Acesso em: 07 out. 2020.

VIANA, F. M. *et al.* Slackline na escola: para o desenvolvimento do equilíbrio dinâmico e estático. **Redes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 139-146, 2018. Disponível em: <http://revistaredes.ielusc.br/index.php/revistaredes/article/view/7/20>. Acesso em: 31 out. 2020.



CAPÍTULO 15

DANÇA ESCOLAR: PRÁTICA E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Jorge Fernando Lima de Moraes, Graduado em Educação Física, UFRRJ e Professor de Educação Física, Colégio Despertar para o Saber

Valéria Nascimento Lebeis Pires, Doutora em Epidemiologia em Saúde Pública, FIOCRUZ e Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física, UFRRJ

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a intenção e motivação dos graduandos em educação física para vivenciar o conteúdo dança no meio acadêmico, durante o curso de graduação e, posteriormente, utilizarem a dança como estratégia didática pedagógica após formados. A amostra foi composta de 53 alunos, de ambos os sexos, com faixa etária entre 18 e 55 anos e com matrícula ativa no curso de Educação Física. Inspirado no Inventário de Motivação para a Prática Desportiva de Gaya e Cardoso, foi aplicado um questionário semiestruturado de 20 perguntas elaborado pelos pesquisadores. Conclui-se que os participantes desta pesquisa têm elevada intenção de prática e aplicabilidades da Dança como ferramenta didática pedagógica, como revelado pela análise dos itens do questionário, em especial a escala visual analógica.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Motivação, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto prática pedagógica, possui o papel de estimular o desenvolvimento das potencialidades físicas, motoras, cognitivas, afetivas, comunicacionais e psíquicas dos educandos, não se limitando, apenas, à ação mecânica e reprodução de gestos técnicos, algumas vezes, sem relação com o cotidiano dos alunos e/ou não atendendo as expectativas e anseios deles (SANTIN, 2002). Desta forma, o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizado deve considerar os fatores motivacionais para atrair os alunos à prática de atividade física e a permanência deles nas modalidades, os permitindo experimentar das diferentes manifestações da cultura do corporal do movimento e os incentivando a buscar a atividade física como lazer nos ambientes alheios ao ambiente escolar (MONTEIRO *et al.*, 2013).

Em relação ao aspecto motivacional, entende-se a motivação como um fator que diz respeito a um comportamento dirigido para um objetivo específico e, relacionado à atividade física, podendo este fator se refletir em: performance, desempenho e aprendizagem (DARIDO, 2004). Indo além, correlacionando o aspecto motivacional com o processo de ensino-aprendizado, Magill (1984) afirma que esta correlação é recíproca, uma vez que o aluno pode aprender em consequência de sua motivação ou se motivar a partir da possibilidade de aprender



mais. E, ainda nesse sentido, considera que é pertinente investigar a motivação do aluno para a prática, “para melhor se compreender o comportamento desportivo dos indivíduos e para que mais correta e eficazmente eles possam ser orientados, acompanhados ou geridos”, visto que a “necessidade de conhecer as razões pelas quais selecionam determinadas atividades, nelas persistem e se lhes entregam com uma dada intensidade.” (SERPA, 1991, p. 101).

Por sua vez, a expressão corporal utilizada por meio da dança tem acompanhado, historicamente, a humanidade em sua cultura e desenvolvimento. Essas expressões estavam presentes em toda a vida social da população, das mais variadas culturas e, com o passar dos tempos, cada cultura teve suas características transferidas às mais diferentes áreas, que passam pela arte, pela música e pela pintura. Por este viés, as danças foram as que sofreram a maior parte das influências provocadas nessas transferências. Isso se dá ao fato da dança ter feito sempre parte da sociedade e possuir uma grande importância perante a mesma, seja em forma de expressão artística, seja como objeto de culto aos deuses ou mesmo como entretenimento.

Segundo Bertoni (1992), uma necessidade interior, muito mais próxima do campo espiritual que do físico, foi o que motivou o homem a dançar utilizando-se do movimento como um veículo para a liberação de sua vida interior. Esses sentimentos estão intimamente ligados com a necessidade material do homem primitivo como a necessidade de amparo, abrigo, alimento, defesa, conquista, de procriação, saúde, comunicação e principalmente de desvendar os mistérios do mundo à sua volta.

De acordo com as ideias de Bracht (1992), apesar da Educação Física haver lançado mão de um amplo leque de objetivos, como o desenvolvimento do sentimento de grupo, cooperação e outros, o objetivo da escola ficou restrito tão somente a aprendizagem do esporte, tendo a ginástica e a corrida, por exemplo, como simples aquecimento, além dos jogos populares terem sido transformados em "jogos pré-desportivos". Assim, o esporte passou a ser o conteúdo hegemônico da Educação Física e sentidos tais como o expressivo, o criativo e o comunicativo, que se manifestam em outras atividades de movimento, não são explorados quando o conteúdo escolar é apenas o esportivo (KUNZ, 1989).

Esta ideia é reforçada por Betti (1992), que em seu trabalho traz uma restrição dos conteúdos desenvolvidos nos quais eles não ultrapassam a esfera esportiva. As discussões a respeito da dança escolar na Educação Física ganharam visibilidade a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). De acordo com a nova LDBEN, descrito em seu artigo 26 e inciso 3º, “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas



etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Em 2006 a referida Lei passou por uma pequena alteração, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Dessa forma, a Nova Lei de nº 13.278/2016 lança uma nova perspectiva a respeito das aulas de educação física escolar, possibilitando a ampliação da gama motora e abordagem culturais através do ritmo e do movimento (BRASIL, 1996).

A partir destes pressupostos, justifica-se esta pesquisa pelo fato da mesma ser central para a compreensão da perspectiva motivacional do professor de educação física, para praticar e lecionar o conteúdo de dança junto aos conteúdos programáticos da escola. A partir dos resultados desta investigação, será possível traçar estratégias que permitam a ampliação da vivência motora, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo e, também, que abordem as questões sócio afetivas dos alunos, durante as aulas de educação física escolar. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar a intenção e motivação dos graduandos em Educação Física para vivenciar o conteúdo dança no meio acadêmico, durante o curso de graduação e, posteriormente, utilizarem a dança como estratégia didática pedagógica após formados.

MÉTODOS

A pesquisa em questão se caracteriza como descritiva e transversal, com abordagem qualitativa e quantitativa. Para Creswell (2007), a utilização dessas abordagens se relaciona com a constante evolução que o campo da pesquisa vai sofrendo, aliado ao fato de se constituir uma forma metodológica a utilizar os pontos fortes de ambas as metodologias.

Aspectos éticos

Os participantes foram informados previamente sobre os protocolos e procedimentos da pesquisa. Os que concordaram, deram seu consentimento pelo preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto segue as normas da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde de 2012 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ), sob o protocolo de nº 23083.0093109/2019-41.

Participantes

A amostra deste estudo foi composta, por conveniência, inicialmente por 60 discentes do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com faixa etária entre 18 e 55 anos, de ambos os sexos e que já cursaram ou estavam



cursando a disciplina Dança I no momento da aplicação da pesquisa. Após a coleta de dados, foram excluídos os formulários incompletos ou que apresentaram rasuras. Assim, a amostra final foi de 53 discentes, sendo a amostragem por conveniência.

Instrumentos

Foi aplicado um questionário semiestruturado, elaborado pelos próprios pesquisadores, inspirado no Inventário de Motivação para a Prática Desportiva, de Gaya e Cardoso (1998).

O questionário proposto é composto por 20 perguntas, divididas em questões socioeconômicas e questões relacionadas à experiência dos entrevistados com a Dança (enquanto prática corporal e disciplina do curso), assim como a motivação para usar o conteúdo de Dança como estratégia pedagógica (escala visual analógica – EVA).

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada nas dependências do Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD) e Departamento de Esporte e Lazer (DEL), ambos na UFRRJ, não havendo um horário fixo para a coleta dos dados.

A coleta de dados ocorreu em três locais diferentes: no pavilhão de aulas teóricas da Educação Física, no ginásio de esportes (G1) e no ginásio de atividades rítmicas e expressivas (G2). O tempo médio da explicação e preenchimento total do questionário foi de 20 minutos. Participaram da coleta os alunos que se encontravam presentes nas dependências do DEFD e DEL no momento da pesquisa.

No que se refere ao tratamento estatístico, recorreu-se a métodos de estatística descritiva (frequências absolutas e percentuais, medidas de tendência central e de dispersão). Os dados foram analisados com recurso do programa Excel, versão para *Windows*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo 53 alunos de graduação em Educação Física, sendo 23 do sexo masculino (43%) e 30 do sexo feminino (57%). A média de idade da amostra foi de $22,47 \pm 5,47$ anos. Foi observado que a maior parte dos respondentes que compuseram esta amostra estavam no 2º período (n=17) e, em seguida, no 4º período (n=14).

Dos que fizeram parte de grupos de pesquisa, apenas alunos do 4º, 6º, 8º e 10º períodos participavam de programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e um (1) aluno participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP), estando este no 7º Período. Apenas um (1) aluno participou de ambos os Programas, estando este acima do 10º período, como ilustra-se na Tabela 1.



Tabela 1. Relação entre o período atual e a participação em programa de iniciação à docência ou estágio supervisionado.

Participação em programa de iniciação à docência ou estágio supervisionado	Período atual								
	2°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	+ 10°
PIBID	-	3	-	2	-	2	-	1	-
Residência Pedagógica	-	-	-	-	1	-	-	-	-
PIBID e Residência Pedagógica	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Estágio Ensino Infantil	-	-	-	5	1	4	1	-	3
Estágio Ensino Fundamental	-	-	-	3	1	3	1	1	3
Estágio Ensino Médio	-	-	-	-	-	2	1	1	3
Estágio Informal	-	-	-	-	-	1	1	1	2
TAPP	17	14	1	6	3	5	1	1	5
% de APPID	0%	21,4%	0%	33,3%	33,3%	40%	0%	100%	80%
% de ARES	0%	0%	0%	100%	33,3%	80%	100%	100%	100%

Legenda: PIBID= Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; TAPP= Total de Alunos Por Período; APPID= Alunos que Participaram de Programas de Iniciação à Docência; ARES= Alunos que Realizaram Estágio Supervisionado.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Em relação à vivência em estágio supervisionado, alunos do 2°, 4° e 5° períodos não realizaram estágio, justifica-se pelo fato de os estágios na grade curricular do curso de Educação Física iniciarem no 5° período. Esta é a possível justificativa para o fato de serem relatadas experiências de estágio na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e informal do 6° período em diante.

A partir da análise da EVA e das respostas dos participantes deste estudo, foi possível relacionar o período atual e a participação dos graduandos em programas de iniciação à docência (PIBID e/ou PRP) ou estágio supervisionado com a motivação para o uso da Dança como estratégia pedagógica (Tabela 2).

Tabela 2. Relação entre o período atual e a participação em programa de iniciação à docência ou estágio supervisionado com a motivação para o uso da Dança como estratégia pedagógica.

Participação em programa de iniciação à docência ou estágio supervisionado	Período atual			Test T
	2° - 5°	6° - 9°	10° - 13°	
PIBID	3	4	1	
Residência Pedagógica	-	1	-	
PIBID e Residência Pedagógica	-	-	1	
Estágio Ensino Infantil	-	11	3	
Estágio Ensino Fundamental	-	8	4	
Estágio Ensino Médio	-	3	4	
Estágio Informal	-	2	3	
TA	32	15	6	
Média EVA-MDEP	8	8,65	4,97	
Desvio Padrão EVA-MDEP	2,24	1,33	3,81	
Test T EVA: (2° - 5° ; 6° - 9°)				0,14
Test T EVA: (2° - 5° ; 10° - 13°)				0,01*
Test T EVA: (6° - 9° ; 10° - 13°)				0**

Legenda: PIBID= Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; TA= Total de Alunos; EVA-MDEP= Escala Visual Analógica: Motivação para uso da Dança como Estratégia Pedagógica; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.



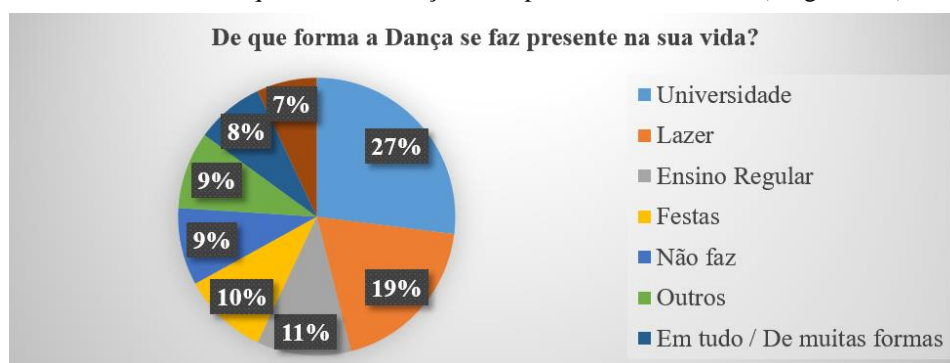
Segundo os resultados da Tabela 2, percebe-se que a participação em programas de PIBID, Residência Pedagógica e estágios está concentrada na faixa do 6º ao 9º período. Ao mesmo tempo, esse foi o grupo que apresentou maior motivação para trabalhar com o conteúdo de dança como ferramenta pedagógica ($8,65 \pm 1,33$). Em segundo lugar, os alunos do 2º ao 5º período, com média de $8 \pm 2,24$ pontos. Vale destacar que alunos do 10º ao 13º período, embora tenham participado de programas e estágios, possuem média de motivação para utilizarem a dança como estratégia didática pedagógica ($4,97 \pm 3,81$).

Em resposta à pergunta 10 do questionário - “*Você teve o conteúdo de dança na sua Educação Básica?*”, 57% da amostra responderam “Sim”, enquanto que 43% responderam “Não”.

Em resposta à pergunta 11, “*De que forma a Dança se faz presente na sua vida?*”, 27% responderam que o conteúdo de Dança se faz presente em sua vida na Universidade. Importa dizer que a UFRRJ dispõe de três disciplinas focadas em dança na grade curricular da Educação Física, além de projetos focados em atividades rítmicas e expressivas, como a Companhia de Dança UFRRJ e as oficinas oferecidas no Centro de Arte e Cultura da UFRRJ.

Supõe-se que os 19% dos participantes que relacionaram a Dança ao lazer frequentem estas oficinas. Desta forma, muitos discentes da instituição, como os 43% que responderam não terem tido vivência com a Dança na escola (pergunta 10), estão tendo, pela primeira vez, contato com este conteúdo. A associação ao trabalho rendeu o menor percentual de respostas, com 7% da amostra.

Gráfico 1. De que forma a Dança se faz presente na sua vida? (Pergunta 11)



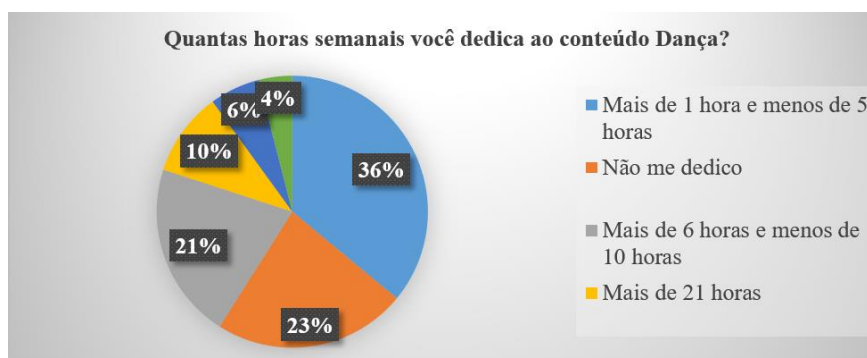
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Quando questionados por quantas horas semanais os participantes se dedicavam ao conteúdo de Dança, 36% da amostra afirmou se dedicar entre 1 hora e 5 horas. Uma possível justificativa para tal é o fato dos respondentes serem, em grande parte, do 2º período, que estão cursando a disciplina de Dança I, com carga horária de 4 horas semanais, contribuindo para este



percentual. Destaca-se o alto percentual de respondentes que afirmaram não se dedicar ao conteúdo de Dança (23%) durante a semana.

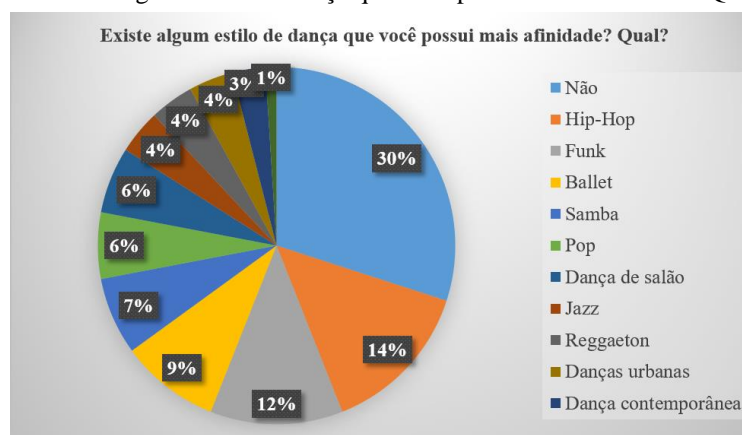
Gráfico 2. Quantas horas semanais você se dedica ao conteúdo Dança? (Pergunta 12)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Em resposta à pergunta 13, 30% dos participantes relataram não possuir preferência por um estilo específico, enquanto 14% relataram *hip hop* e 12% funk.

Gráfico 3. Existe algum estilo de dança que você possui mais afinidade? Qual? (Pergunta 13)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Ao perguntarmos “*Quais espaços físicos você associa ou teve sua maior vivência com a Dança?*”, o resultado desta questão consequentemente se relaciona aos dados obtidos nas perguntas 10 e 11, como dito anteriormente. A própria instituição, muitas vezes, se torna a facilitadora do conteúdo Dança tendo em vista o investimento em projetos extensionistas que dispõem deste conteúdo e que atendem à comunidade acadêmica e a cidade de Seropédica/RJ.



Gráfico 4. Quais espaços físicos você associa ou teve sua maior vivência com a Dança? (Pergunta 14)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

É possível dizer que, majoritariamente, 48% da amostra já cursaram ou estão cursando a disciplina de Dança I, obrigatória do referido curso. Também foram apontadas as disciplinas de dança II (18%), Dança III (16%) e Metodologia da Consciência Corporal (14%) como disciplinas relacionadas à Dança ou expressão corporal.

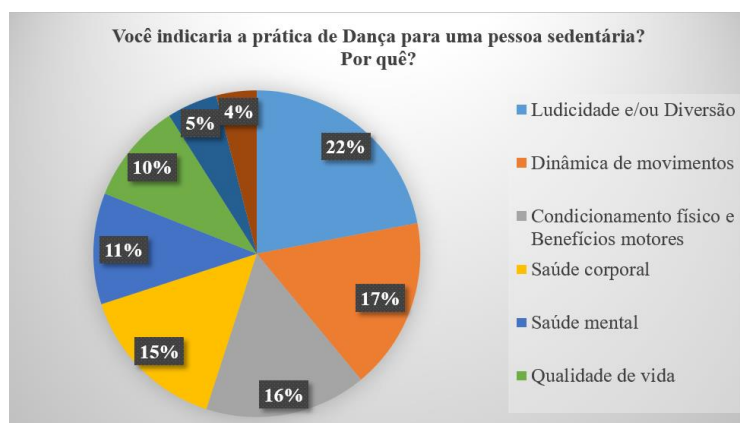
Autores apontam que o ensino só se reporta ao sujeito quando os conteúdos são concebidos no sentido de uma situação de aplicação subjetiva. Vemos portanto, que, na decisão do professor quanto aos conteúdos, não se trata apenas da seleção dos conteúdos ou de grupos de conteúdos, mas de uma preparação didática (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Desta forma, destaca-se a grade curricular do graduando em Educação Física da UFRRJ, por dispor de disciplinas voltadas à vivência, metodologia e experiência no que tange a consciência e expressão corporal.

Em função da questão 16, é possível notar que a maior parte da amostra associa a Dança à prática recreativa (22%). Com o avançar do tempo, os motivos que norteiam a prática de atividade física podem variar, levando o sujeito a ser um praticante de esportes intrinsecamente motivado, visando diversão, saúde e/ou lazer; ou ser um atleta, em nível amador ou profissional. Porém, se as pessoas não tiverem a oportunidade de permanecer em um local acolhedor, jamais poderão desenvolver satisfatoriamente suas habilidades, às vezes, adormecidas (FREIRE *et al.*, 2005).



Gráfico 5. Você indicaria a prática de Dança para uma pessoa sedentária? Por quê? (Pergunta 16)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

No entanto, Libâneo (1985, p. 39) aponta que, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Outros respondentes apontaram a dinâmica de movimentos (17%) e a saúde corporal (15%).

Sendo assim, o conteúdo Dança para o sedentário deve transpor a esfera da terapia e ludicidade, assumindo também a função de manutenção e promoção da saúde do indivíduo, além do cunho socioeducativo.

Ao referir-se à pergunta “*O que você acha do conteúdo Dança Escolar?*”, os entrevistados expressaram satisfação com o conteúdo, além de sinalizarem como positivo para formação e consciência corporal do aluno.

Gráfico 6. O que você acha do conteúdo Dança Escolar? (Pergunta 17)

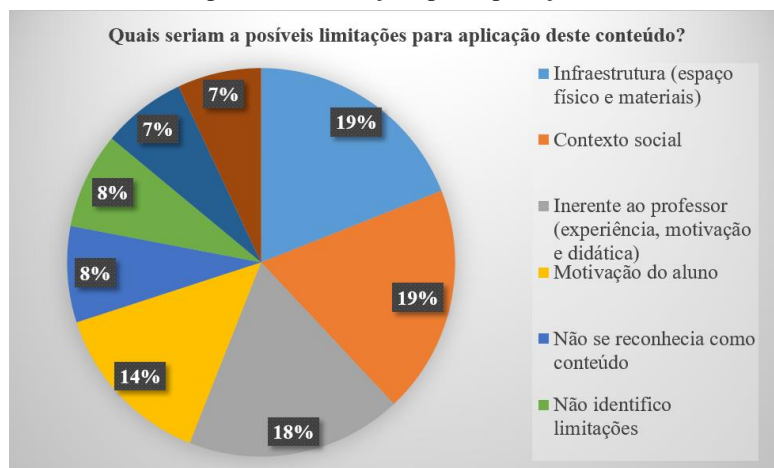


Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

No que diz respeito a aplicação da dança como estratégia pedagógica, 98% dos respondentes marcaram totalmente como afirmativa, indicando elevada motivação, embora 23% dos participantes tenham declarado não se dedicar ao conteúdo de Dança e 9% afirmarem que a Dança não se faz presente em sua vida.



Gráfico 7. Quais seriam as possíveis limitações para aplicação deste conteúdo? (Pergunta 18)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Nesta questão, 19% dos respondentes indicaram o contexto social como fator limitante da aplicação do conteúdo de Dança, enquanto outros 19% indicaram a infraestrutura como principal barreira. Importa destacar que, 18% dos entrevistados apontaram questões inerentes ao professor, como experiência, motivação e didática.

Para Forquin (1993), assim como no princípio da individualidade biológica, devemos presumir que cada escola é única em sua totalidade e a este fenômeno se atribui o nome de cultura escolar. Logo, os fatores como motivação, experiência e didática do professor como agente facilitador do processo de ensino aprendido devem ser considerados para ministrar o conteúdo Dança, uma vez que a ele cabe a iniciativa de se permitir. Sendo considerada uma das primeiras artes desenvolvidas pelo homem, a dança é uma forma de expressão corporal que depende, apenas, do corpo e da vitalidade humana (não necessitando de ferramentas) como arte. Sendo assim, para o conteúdo Dança, a iniciativa se faz mais necessária do que recursos de espaço físico e ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das análises e discussões dos dados, bem como dos estudos que fundamentaram teoricamente esta pesquisa, concluímos que os participantes desta pesquisa têm expressiva intenção de prática e aplicabilidades da Dança como ferramenta didática pedagógica, como revelado pela análise dos itens do questionário, em especial a escala visual analógica (EVA).

Sugere-se para estudos futuros a comparação desta mesma intenção em discentes de diferentes instituições de graduação em Educação Física, bem como a comparação destas disciplinas voltadas à Dança e expressão corporal, afim de se chegar a um coeficiente que



expresse o motivo da dança ainda que reconhecida por sofrer resistência quanto a sua aplicação no espaço escolar.

Análises adicionais com relação ao período do discente, tempo de prática e limitações para aplicar o conteúdo Dança escolar podem lançar luz sobre a intenção destes indivíduos em praticarem e ministrarem a dança como estratégia didático pedagógica e, conseqüentemente, como esta mudança comportamental beneficia os alunos não somente em sua gama motora, mas, também em cunho socio educacional, proporcionando um o aprendizado significativo.

No presente estudo foi possível destacar alguns relatos informais de alguns graduandos em Educação Física da UFRRJ. Sendo assim, além da relação positiva com a Dança e a intenção em usá-la pedagogicamente, comprovada pela pesquisa, é necessário atentar para os benefícios adicionais e decorrentes da prática da Dança, como por exemplo, a manutenção e promoção da saúde e do bem estar.

No entanto, o que se identifica pela fala dos discentes em Educação Física da UFRRJ é a ausência da experiência com o conteúdo antes da graduação e de que forma poderá ser aplicado após formados, caso não haja um espaço destinado a esta atividade.

Como possível forma para a reversão desse quadro, há a necessidade da ampliação da importância da dança: na educação básica seja através da promoção de mostra culturais, concursos, jogos dançantes ou até mesmo pesquisas a respeito de como a cultura corporal do movimento é ampla e a da dança se faz forma de expressão, linguagem e representatividade. Nesse contexto, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteadora dos conteúdos a aplicar na educação básica, para o presente estudo, especificamente a aplicabilidade da dança como proposta sociopedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

Aponta-se a importância de reflexões, diálogos e ações sobre a grade curricular durante a formação acadêmica, para que os futuros profissionais de Educação Física transcendam a visão de que a dança está associada somente a prática artística e a utilizem como um elemento fundamental da cultura corporal do movimento, além de um importante fator no que diz respeito à promoção da saúde e bem-estar dos seus futuros alunos.

Sendo assim, caberá aos futuros educadores buscarem elementos, metodologia e recursos que estimulem em seus alunos ao gosto e à prática da Dança durante as aulas de Educação Física, o que levará ao aperfeiçoamento dos professores e ao desenvolvimento na aplicação deste conteúdo.



REFERÊNCIAS

BERTONI, I. G. **A dança e a evolução ballet e seu contexto teórico, programação didática.** São Paulo: Tanz do Brasil, 1992

BETTI, I. C. R. O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - FEFUNICAMP, Campinas, 1992

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARIDO, C. S. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. *et al.* **Iniciação esportiva.** 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

GAYA, A; CARDOSO, M. Os Fatores Motivacionais para Prática Desportiva e suas Relações com o Sexo, Idade, Níveis de Desempenho Desportivo. **Revista Perfil**, a. 2, n. 2, 1998.
HILDEBRANDT, H.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto & Educação**, v. 15, p. 63-73, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** São Paulo: Edgard Blucher, 1984.

MONTEIRO, D. *et al.* Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. **Motricidade**, v. 9, n. 3, p. 117-126, 2013.

SANTIN, S. **Textos malditos.** Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SERPA, S. Motivação para a Prática Desportiva. *In:* SOBRAL, F.; MARQUES, A. (Coord.). **FACDEX - Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa.** Ministério da Educação. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. Direção Geral dos Desportos. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Lisboa, fev. 1991.



WEINBERG, R. S; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício.**
Porto Alegre: Artmed, 2001.



CAPÍTULO 16

TREINAMENTO DE FORÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Thiago Wellington da Silva Pio, Pós-graduando em Biomecânica, UFRJ e Membro do Laboratório de Treinamento de Força, Cineantropometria e Desempenho Humano, UFRRJ

RESUMO

Introdução: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o guia de conteúdos das aulas de educação física na educação básica do país, dentro da BNCC é encontrado a ginástica de condicionamento físico, dentre esse método de ginástica, podemos destacar o treinamento de força (TF), tal tipo de exercício é realizado através o uso de pesos e maquinas, entretanto muitos imaginam que tal método de treinamento só se utiliza de tais incrementos, sendo que o mesmo também pode ser realizado através da utilização do peso corporal. **Objetivo:** O objetivo desse capítulo é trazer uma visão geral do TF aos docentes da disciplina de educação física escolar, com sugestões de possíveis exercícios a serem utilizados e recomendações para a elaboração do plano de aula voltado para o TF e a aplicabilidade do conteúdo em suas aulas voltadas para a ginástica de condicionamento físico. **Resultados:** Foi observado na literatura sobre o assunto que a aplicação do TF aparenta trazer diversos benefícios a saúde de crianças e adolescentes, e quebrando o senso comum sobre a prática de TF trazer malefícios a tal população. **Considerações Finais:** O TF ao contrário que muitos dizem, traz benefícios ao condicionamento físico de crianças e adolescentes, além disso, é necessário refletir sobre a aplicabilidade de tal método de treinamento nas aulas de educação física escolar, sendo que encontramos um paradoxo na própria formação do licenciado, pois o BNCC recomenda a ginástica de condicionamento físico para as aulas de educação física, entretanto muitos cursos de licenciatura em educação física não tem um conteúdo voltado para a aplicabilidade de tal modalidade nas aulas de educação física escolar, deixando tal conteúdo para a habilitação de bacharel a ser utilizado em ambientes não escolares, necessitando de uma reflexão sobre tal assunto por parte das universidades que oferecem o curso de licenciatura em educação física. **PALAVRAS-CHAVE:** Treinamento Resistido, Ginástica, Crianças, Adolescentes.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, desde 2018, o guia normativo para organização de conteúdo para as aulas de cada disciplina da educação básica brasileira, nela encontramos quais conteúdos devem ser abordados em cada ano de ensino, desde a educação infantil até o terceiro ano do ensino médio. A BNCC Educação Física é dividida nas unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2015). Em ginásticas vamos abordar a ginástica de condicionamento físico, que podemos citar o treinamento de força (TF) como uma modalidade dentro do campo de ginásticas.



O TF, também conhecido como treinamento resistido, se caracteriza como diversas modalidades de treinamento, utilizando o peso corporal, pesos livres, tiras elásticas, TRX e corridas em ladeiras (FLECK; KRAEMER, 2017). Tal modalidade é reconhecida como importante para a manutenção da saúde, reabilitação, desempenho esportivo, estética, dentre outros. Devido aos longos anos de pesquisas sobre o TF, diversas as populações que podem e são altamente recomendadas à prática, como crianças e adolescentes (FAIGENBAUM *et al.*, 2009; FAIGENBAUM; MICHELI, 2017; WILSON *et al.*, 2017), adultos saudáveis (RATAMESS *et al.*, 2009) e idosos (FRAGALA *et al.*, 2019).

Já se sabe que a cada dia que se passa há um aumento substancial no número de crianças e adolescentes obesas, talvez levando a elas adquirirem condições ligadas a obesidade, como hipertensão arterial e *diabetes* tipo II. Com isso, é fundamental o incentivo à prática de exercícios físicos pelas crianças e adolescentes.

A utilização do TF nas aulas de educação física pode ser um atrativo para as alunas e alunos, por ser algo diferente do que se encontra normalmente nas aulas de educação física. A possibilidade da aplicação de tal prática, pode incentivar as alunas e alunos futuramente a procurar uma academia e/ou centro de condicionamento físico para dar continuidade na prática vista durante as aulas de educação física.

Posto isso, o objetivo desse capítulo foi discutir sobre a aplicabilidade do TF nas aulas de educação física escolar, como parte ou totalidade do conteúdo de ginástica de condicionamento físico, conteúdo obrigatório na unidade ginásticas encontrado no BNCC.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos Fisiológicos do Treinamento de Força em crianças e adolescentes

O TF é uma prática que traz diversos benefícios para as valências físicas e saúde global de um indivíduo, como o desenvolvimento da força máxima muscular, o aumento do volume muscular (hipertrofia muscular), aumento da resistência muscular localizada, desenvolvimento da densidade mineral óssea, alteração da composição corporal de forma positiva, diminuição dos fatores de risco cardiovascular, melhora da função cognitiva, aprimoramento da aprendizagem, desenvolvimento motor e bem-estar psicológico (FAIGENBAUM; WESTCOTT, 2009; RATAMESS *et al.*, 2009; DONELLY *et al.*, 2016).

Smith e colaboradores (2014), em uma revisão sistemática e metanálise, observaram fortes evidências em relação a associação inversa entre o condicionamento muscular e a adiposidade central, doenças cardiovasculares, saúde óssea e fatores de risco metabólico.



Segundo o Comitê Nacional de Medicina Esportiva Infanto-Juvenil da Argentina (2018), a prática do TF realizada por crianças e adolescentes, tem como potenciais benefícios:

- Aumento da força e potência dos músculos;
- Aumento da densidade mineral óssea;
- Redução do risco de lesões no esporte;
- Melhora no desempenho das habilidades motoras (saltar, arremessar, correr);
- Melhora no rendimento esportivo;
- Melhora na composição corporal em crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade;
- Aumenta a sensibilidade à insulina de crianças e adolescentes que tenham sobrepeso ou obesidade;
- Melhora o perfil lipídico no sangue;
- Melhora a função cardiovascular;
- Melhora a percepção da imagem corporal e aumenta a confiança em si mesmo;
- Gera bem-estar psicossocial;
- Melhora o rendimento acadêmico;
- Gera maior aderência na realização de atividade física pela vida.

Como toda prática de atividade física, há riscos de lesão, entretanto, no TF é difícil a ocorrência e geralmente acontece devido a uma má orientação ou total despreparo de quem esteja ministrando a aula. Assim, por ser uma forma de atividade física controlada, o TF é mais seguro em relação a riscos de lesões do que várias práticas esportivas (FAIGENBAUM *et al.*, 2009).

Aspectos Metodológicos do Treinamento de Força na Educação Física Escolar

A prática de exercícios físicos no ambiente escolar geralmente é voltada para os esportes, entretanto, a prática de ginástica de condicionamento físico, no caso o TF, pode ser uma forma de atrair os alunos para uma modalidade diferente, agregando todos os alunos, pois não há competição, evitando as disputas entre grupos de alunos e evitando a exclusão daqueles que não são selecionados para participar das atividades esportivas.

Faigenbaum e Westcott (2009) apresentam a pirâmide de condicionamento juvenil (Figura 1), na qual sugerem uma ordem de preparação do condicionamento físico para suportar as demandas dos exercícios físicos vigorosos ou das competições esportivas. Tal condicionamento envolve o desenvolvimento de força, potência, condicionamento aeróbio,



flexibilidade e agilidade. Assim desenvolvendo habilidades relacionadas aos componentes do condicionamento físico.

Figura 1. Pirâmide de condicionamento juvenil



Fonte: Adaptado de Faigenbaum e Westcott (2009), pelo autor.

A fase de estilo de vida com atividades físicas e jogos é aquela em que os alunos já têm desde cedo, através de jogos e brincadeiras aprendidas nas aulas de EF, criando assim uma preparação prévia das habilidades motoras. O condicionamento físico fundamental é a fase em que o aluno deverá desenvolver as diversas valências físicas de forma a preparar o corpo para o *stress* gerado pela prática e treinamento esportivo, desenvolvendo músculos, tendões, ligamentos e ossos (FAIGENBAUM; WESTCOTT, 2009).

As recomendações para a prática do treinamento de força em indivíduos infanto-juvenis, segundo a Associação Nacional de Força e Condicionamento (2010), Colégio Americano de Medicina do Esporte (2017) e Comitê Nacional de Medicina do Esporte Infanto-Juvenil da Argentina (POCHETI *et al.*, 2018), são:

- Realizar de 6 a 15 repetições por série;
- 1 a 3 séries por exercício;
- Alternar os exercícios entre parte superior e parte inferior do corpo;
- Começar a prática de exercícios com aquecimento, com duração entre 5 e 10 minutos;
- Incluir exercícios para fortalecimento da região abdominal e região lombar;
- Desempenhar 1 a 3 séries de 3 a 6 repetições alternando entre parte superior e parte inferior do corpo quando o TF for voltado para a potência muscular;
- Progresso sensível do programa de TF, dependendo das necessidades, metas e habilidades;



- Aumento da resistência (carga) gradualmente (5% a 10%) para o aprimoramento da força;
- Volta a calma com exercícios calistênicos de baixa intensidade e alongamento estático;
- Ouvir as necessidades e opiniões dos alunos em cada final de aula;
- Realizar o TF de 2 a 3 vezes na semana em dia não consecutivos;
- Manter o programa de treinamento atualizado e desafiador, variando sistematicamente;
- Apoio e encorajamento dos professores aos pais para ajudar a manter o interesse dos alunos.

Sugestões de materiais alternativos para as aulas de Treinamento de Força na Educação Física Escolar

Para as aulas de educação física escolar, pensando na realidade da maioria das escolas, que é a falta de materiais para a prática de certos conteúdos, seguem abaixo sugestões de uso de material alternativo para aumentar as possibilidades de exercícios físicos nas aulas de TF.

Utilizar as garrafas pet como pesos a serem utilizados nas práticas, as quais encontramos de diversos tamanhos, que podemos preencher com terra para gerar carga nos exercícios. O cabo de vassoura é um material interessante tanto para a aprendizagem do movimento quanto para o aquecimento, por exemplo, dos ombros, colocar garrafas pet nas pontas, que não gerem carga o suficiente para quebrar o cabo, pode ser algo interessante para aumentar a carga de certos exercícios.

Os elásticos vêm ganhando espaço na prática do TF, podendo ser uma alternativa barata e eficaz devido à geração de resistência do próprio elástico, a ser utilizada nas aulas de educação física escolar, podendo realizar movimentos de puxar, empurrar, flexão e extensão de cotovelos, abdução e adução de ombros, agachamento, entre outros.

Bolsas pesadas também podem servir para a prática do TF na educação física escolar, pois geram uma certa resistência no exercício, e como a intenção não é colocar cargas grandes, é válida a utilização das mesmas.

Sugestões de exercícios a serem aplicados nas aulas de Treinamento de Força na Educação Física Escolar

Os exercícios básicos para a realização de uma aula de treinamento de força em âmbito escolar, pensando na realidade das escolas brasileiras, são os que utilizam o próprio peso do corpo. Por isso, seguem abaixo alguns exercícios que não utilizam incrementos ou nos quais não é necessária a utilização para serem executados de forma eficiente.

Apoio ao solo (Flexão de braço no solo): Esse exercício é um dos básicos com o peso do corpo. Comece realizando com as coxas no solo, seguindo para os joelhos tocando o solo e,



finalmente, só as pontas dos dedos. Uma forma também de diminuir a carga é realizar o exercício com a parte de cima do corpo acima do nível da parte de baixo, e o inverso para aumentar a carga do exercício.

Abdominal Supra: É o clássico exercício de abdominal, em que na posição de decúbito dorsal com os joelhos flexionados, mãos apoiadas atrás da cabeça, realiza-se a flexão de tronco, soltando o ar e contraindo o abdome durante a flexão e relaxando no retorno à posição inicial. Para aumentar a intensidade do exercício, estender os braços acima da cabeça, e para diminuir a intensidade, colocar as mãos sobre o peito.

Abdominal Obliquo: É o exercício abdominal em que em decúbito dorsal se cruza uma perna sobre a outra, e com as mãos atrás da cabeça, gira o tronco na direção do joelho da perna que se encontra cruzada, sem subir em direção ao mesmo, realizando de ambos os lados.

Abdominal Prancha: A execução desse exercício é simples e é um dos exercícios de grande importância, por trabalhar o músculo transverso do abdome e a região lombar. Deitado em decúbito ventral, colocar os braços com os cotovelos semiflexionados no solo e ficar na posição de flexão de braço. O aluno deverá ficar nessa posição por, no mínimo, 10 segundos e aumentando o tempo conforme sua progressão.

Polichinelo: Em pé, com as pernas juntas os braços juntos ao corpo, realizar um salto abduzindo os ombros até as mãos se tocarem acima da cabeça e, simultaneamente, as pernas ficarem um pouco além da linha dos ombros, pra cada salto se abduz e aduz tanto os ombros quanto o quadril.

Salto pliométrico: Tal exercício se realiza através de um meio agachamento antes de realizar o salto vertical, com os músculos atuando como uma mola, contraindo-se na fase inicial e lançando toda força na fase final fazendo o balanço dos braços para trás na fase de preparação e a frente do corpo na fase de salto. Esse exercício é importante para o desenvolvimento de potência muscular da parte inferior do corpo.

Salto Horizontal: É parecido com o salto pliométrico, entretanto, o aluno salta parado à frente da posição inicial do mesmo. Esse é também um exercício importante para o desenvolvimento de potência muscular da parte inferior do corpo.

Agachamento: Com os pés na largura dos ombros e levemente virados para fora, agachar até ultrapassar a linha dos joelhos, retornando à posição inicial. Para aumentar a intensidade, utilizar pesos na altura dos ombros ou apoiados neles, como garrafas pet, uma em cada mão, cheias de água ou terra, assim gerando mais resistência no exercício.



Agachamento unilateral: Em pé, abduzir as pernas na largura dos ombros e colocar uma das pernas à frente e a outra um pouco atrás do centro do corpo, realizar o agachamento, retornando à posição inicial. Para aumentar a intensidade, é necessário seguir as mesmas instruções dadas na descrição do agachamento.

Passada a Frente: Em pé, com as pernas na largura dos ombros, o aluno vai dar um passo longo à frente, descendo em direção ao chão como no agachamento unilateral, levantando e repetindo o movimento com a outra perna, mas não estático, mas sim em deslocamento.

Corrida explosiva: Determinar uma distância de aproximadamente metade de uma quadra escolar e dizer para o aluno correr o máximo que puder até o ponto final determinado, retornando ao ponto inicial andando. Tal exercício é voltado para o desenvolvimento de potência muscular dos músculos da região inferior do corpo, além de treinar a potência anaeróbia.

Flexão Plantar: Em pé, de frente para uma parede, o aluno só apoia as mãos na parede para manter o equilíbrio e realiza a flexão plantar, ou seja, ficando na ponta dos pés e retornando a posição inicial.

Exercícios com incrementos (pesos)

Segue abaixo alguns exercícios utilizando incrementos, que são, como já foi citado anteriormente, materiais alternativos.

Desenvolvimento militar: Com os pesos nas mãos, posicionar os braços na altura dos ombros e os elevando até o ponto em que as mãos estiverem no mesmo nível de altura, retornando à posição inicial.

Remada Serrote: Tal exercício é realizado de forma unilateral, em que o aluno com um peso na mão, coloca uma perna a frente e a outra um pouco atrás (para gerar equilíbrio), inclina o tronco para frente, de forma que ele fique apontado quase diretamente para o solo, e estende o braço do lado da perna que está atrás de forma a realizar o movimento de extensão de cotovelo e de ombro parando o braço ao lado do tronco e estica o braço da perna que está apoiada atrás, fazendo o retorno do mesmo até ficar alinhado com o corpo. Deve-se realizar de ambos os lados.

Supino Reto: Deitado no solo, o aluno coloca os braços aproximadamente na altura dos mamilos e realiza a flexão horizontal dos braços, fazendo a extensão de cotovelo com os pesos nas mãos, retornando para a posição inicial.

Flexão de cotovelo: Em pé, com as pernas na largura dos ombros e joelhos semiflexionados, colocar os braços encostados no corpo, realizando a flexão de cotovelos utilizando pesos,



retornando à posição inicial. Esse exercício pode ser realizado com as mãos supinadas, neutras ou pronadas, alterando as ênfases em relação ao trabalho muscular envolvido no exercício. Pode ser realizado de forma unilateral ou bilateral.

Extensão de cotovelo: Na mesma posição do exercício remada serrote, o aluno vai apenas movimentar o cotovelo, começando do ponto com ele flexionado, fazendo a extensão e retornando ao ponto inicial.

Abdução de ombros: Em pé, com as pernas abduzidas na largura dos ombros, com os joelhos semiflexionados e com os braços rentes ao corpo, fazer a abdução dos ombros com os pesos em mãos, até a altura dos ombros, não passando dessa linha, retornando à posição inicial. Pode ser realizado de forma unilateral ou bilateral.

Flexão de ombros: Em pé, com as pernas abduzidas na largura dos ombros, joelhos semiflexionados e com os braços rentes ao corpo, fazer a flexão do ombro com os pesos em mãos, até a altura do ombro, retornando para a posição inicial. Pode ser realizado de forma unilateral, bilateral ou combinado com abdução de ombros.

Encolhimento de ombros: Com os braços ao lado do corpo e as palmas das mãos em posição neutra, segurando o peso nas duas mãos, realizar a elevação do ombro, sem mexer o corpo e voltar para a posição inicial.

Há 21 exercícios acima que podem ser utilizados em uma aula de educação física escolar no conteúdo de ginástica de condicionamento físico com ênfase em TF, respeitando as recomendações citadas neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do treinamento de força nas aulas de educação física escolar, as vezes pode ser desencorajada nos cursos de educação física, acreditando que o conteúdo de TF só seja direcionado para a habilitação em Bacharelado e deixando a habilitação em Licenciatura carente desse conteúdo. Esse pode ser um dos motivos para a não aplicabilidade de tal conteúdo obrigatório nas aulas de educação física escolar.

Passos (2018) investigou o TF nas aulas de ensino médio do município de Niterói/RJ e observou que não era falado nas aulas de educação física sobre TF, apesar de uma possível abertura por parte dos alunos, pois 21,4% deles praticavam TF fora da escola. A prática do TF deve ser acompanhada de uma aula teórica explicando o que é, como funciona e para que serve o treinamento de força, mostrando os benefícios da prática à saúde dos alunos. Com isso, possivelmente, aumentará o interesse dos alunos pela prática, pois pode haver um maior interesse quando eles aprendem o porquê de se exercitar, principalmente no TF.



Quando se fala em treinamento de força, muitos o associam ao uso de máquinas, halteres e anilhas encontradas em academias e centros de treinamento, entretanto, é possível treinar utilizando o próprio peso corporal ou utilizando garrafas pet cheias com água ou areia, cabos de vassoura, entre outros incrementos que gerem peso perceptível para o praticante, como foi mostrado neste capítulo. Como exemplo, a própria brincadeira do carrinho de mão é um meio de treinamento de força, pois boa parte do corpo está apoiado nos braços em deslocamento, enquanto a colega segura as pernas daquele que está executando o exercício.

Uma das possibilidades de utilizar o treinamento de força nas aulas de educação física chamar a atenção das alunas e alunos, é fazer uma aula multidisciplinar, com a participação do professor de biologia para explicar como funciona o corpo durante o exercício e o professor de física para mostrar como a física age no corpo humano durante os exercícios físicos. Assim, é possível enriquecer as aulas de educação física, atraindo a atenção dos alunos, pois eles vão entender que não estão fazendo aqueles exercícios em vão ou sem objetivo. Além disso, em uma aula de TF, poderão haver alunos que não têm interesse nos esportes, mas têm interesse e aptidão para o treinamento de força. Nesses casos, o professor poderá incentivá-los a continuar a prática de exercícios físicos fora do ambiente escolar, que é o mais importante dentro do contexto em que vivemos no Brasil e no mundo, dentro da contemporaneidade, prevenindo problemas tais com a obesidade, o *bullying* e as síndromes metabólicas em crianças e adolescentes.

Devido as possibilidades observadas e a inclusão da ginástica de condicionamento físico na BNCC, os cursos de licenciatura em educação física deveriam refletir sobre a exclusividade da disciplina de TF para a habilitação de bacharel, disponibilizando de forma obrigatória também para os cursos de licenciatura em educação física, visto que quanto maiores as possibilidades de exercícios físicos, maior a probabilidade de os alunos da educação básica seguirem um estilo de vida ativo e saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2021.

DONNELLY, J. E. *et al.* Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children. **Medicine & Science In Sports & Exercise**, [s.l.], v. 48, n. 6, p. 1197-1222, jun. 2016. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1249/mss.0000000000000901>.



FAIGENBAUM, A. D. *et al.* Youth Resistance Training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. **Journal Of Strength And Conditioning Research**, [s.l.], v. 23, n. 5, p. 60-79, ago. 2009. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1519/jsc.0b013e31819df407>.

FAIGENBAUM, A. D.; WESTCOTT, W. L. **Youth Strength Training**: programs for health, fitness, and sport. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2009. 248 p.

FAIGENBAUM, A.; MICHELI, L. **Youth Strength Training**. Indianapolis, IN: American College of Sports Medicine, 2017.

FLECK, S. J.; KRAEMER, W. J. **Fundamentos do Treinamento de Força Muscular**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017. 455 p. Tradução de Jerri Luiz Ribeiro e Regina Machado Garcez.

FRAGALA, M. S. *et al.* Resistance Training for Older Adults. **Journal Of Strength And Conditioning Research**, [s.l.], v. 33, n. 8, p. 2019-2052, ago. 2019. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1519/jsc.0000000000003230>.

NATIONAL STRENGTH AND CONDITIONING ASSOCIATION (Estados Unidos). National Strength And Conditioning Association. **Manual de Técnicas de Exercício para Treinamento de Força**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 179 p. Tradução de Márcia dos Santos Dorneles.

POCHETTI, J. *et al.* Entrenamiento de la fuerza en niños y adolescentes: beneficios, riesgos y recomendaciones. **Archivos Argentinos de Pediatría**, [s.l.], v. 116, n. 6, p. 82-91, dez. 2018. Sociedad Argentina de Pediatría. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.s82>.

RATAMESS, N. A. *et al.* Travis. Progression Models in Resistance Training for Healthy Adults. **Medicine & Science In Sports & Exercise**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 687-708, mar. 2009. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1249/mss.0b013e3181915670>.

WILSON, G. *et al.* **Resistance Training for Children and Youth**: A Position Stand from the Australian Strength and Conditioning Association (ASCA). Helensvale Town QLD Australia: Australian Strength and Conditioning Association, 2017.



CAPÍTULO 17

DESCONSTRUINDO O PROTAGONISMO DO CORPO FRAGMENTADO

Indyra Dias da Costa, Licencianda Educação Física, UFRRJ

RESUMO

Com a criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), ocorreu um reconhecimento pedagógico da educação infantil e um distanciamento do perfil assistencial, sendo não só inserida oficialmente como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de desenvolver de maneira integral crianças de zero a cinco anos de idade, como também passou a ter a compreensão do cuidado ser indissociável dos processos educativos. O presente relato de experiência se propõe a conduzir o leitor a refletir sobre a necessidade da quebra de paradigma da dicotomia entre corpo e mente, uma vez que as aulas de educação física geralmente são associadas como o momento de o corpo ser ativado, enquanto que dentro de sala de aula, com a professora unidocente ou generalista, configura-se exclusivamente o momento do estímulo ao cognitivo. Além disso, esse pensamento salienta a ideia fragmentadora do conhecimento e do próprio indivíduo, pois é preciso pensá-lo como um todo. A partir disso, a realização desse relato consiste em um plano de aula pensado durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, que se deu levando em consideração um dos cinco campos de experiências apontados pela BNCC, sendo escolhido o campo intitulado “Traços, sons, cores e formas”, para a faixa etária de 5 a 6 anos. A escolha do campo de experiência citado se deu tanto por geralmente não ser cogitado pelos professores de educação física, que se veem limitados com o campo “Corpo, gestos e movimentos”, quanto para desconstruir a associação da educação física como o momento do corpo e do brincar perpetuado na educação infantil. Para as atividades propostas foram utilizados recursos pedagógicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como *origamis* de papel e um tapete com circuito psicomotor. Além disso, buscou-se estabelecer o diálogo com a turma, contribuindo para a construção da escola como espaço democrático, que possibilita ouvir a voz das crianças na primeira infância. Pode-se concluir que é incontroversa a contribuição da educação física na educação infantil, mas de forma não hierarquizada, objetivando o estabelecimento de parcerias não só entre os professores, mas também com as crianças. Essa parceria contribui para garantir os direitos exigidos pela BNCC, além de tornar as crianças verdadeiras protagonistas e os professores coadjuvantes nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Corpo, Mente.

INTRODUÇÃO

As concepções de pedagogia da infância atribuem e norteiam as práticas pedagógicas com as crianças da primeira infância, reforçando sua atuação na sociedade e representando um desafio para os adultos, sobretudo os professores. Sua função social intrinsecamente ligada ao brincar, a interagir e se expressar direciona a atuação pedagógica na educação infantil (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).



Em consonância com o parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a educação física aparece como componente curricular obrigatório em toda a educação básica (BRASIL, 1996). No entanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a sua legitimidade na educação infantil não só desaparece como também dá margem para dúvidas no que tange à atuação do licenciado em Educação Física neste segmento, uma vez que esses conhecimentos não são definidos propriamente como da disciplina de “educação física” (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), da Resolução de 17 de dezembro de 2009, vêm para nortear o planejamento e a execução dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições, bem como a formação de professores que atuam nesse segmento, evidenciando o caráter institucional e pedagógico dessa etapa obrigatória da educação básica. Dessa forma, as creches e pré-escolas passaram a representar espaços educacionais que atendem crianças de zero (0) a cinco (5) anos, com educadores com formação legal e específica, contrapondo a natureza meramente assistencialista presente no século passado (BRASIL, 2009).

Esse processo histórico evidencia a necessidade da desmistificação de paradigmas construídos ao longo dos anos, e que a educação infantil assumiu, de ser norteadada pela assistência, sendo apenas um espaço para “tomar conta” de criança. Conforme Freire (2011) adverte em sua obra, uma vez que esta etapa da educação básica representa a introdução ao conhecimento de forma sistematizada e a base para os processos de ensino e aprendizagem.

Com a homologação da BNCC no ano de 2017, foram estabelecidos conhecimentos, competências e habilidades essenciais que devem ser atingidos durante toda a trajetória do estudante na educação básica, oferecendo em complemento com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), subsídios no que diz respeito ao planejamento e intervenção curricular das escolas (BRASIL, 2006).

Pode-se observar que um dos campos de experiências que a BNCC propõe diz respeito ao corpo, gestos e movimentos, sugerindo que as crianças se relacionem, conheçam melhor seus próprios corpos e, conseqüentemente, se conscientizem sobre seus limites e potencialidades. Isso é possível por meio de experiências pelo contato com diferentes linguagens inerentes à educação infantil, possibilitando a incorporação de um repertório de movimentos com o corpo e sua inserção no espaço (BRASIL, 2017). Essa missão, portanto, estaria destinada aos professores de educação física?



Na maior parte das Instituições em que se ofertam a educação infantil, o trabalho corporal fica a cargo dos professores generalistas, também chamados de unidocentes ou regentes, até mesmo porque o inciso VI do artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia, afirma que o estudante egresso deverá estar apto para ensinar algumas matérias, dentre elas a Educação Física (BRASIL, 2006).

Entretanto, apesar da admissão legal, a literatura indica que muitos desses professores generalistas não se sentem aptos com o trabalho das práticas corporais (D'AVILA, 2016), encontrando no professor de educação física mais segurança e confiança para realizar esse trabalho com maior qualidade (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010). Mas em contrapartida, os mesmos autores refletem também acerca dos currículos de graduação e pós-graduação em educação física, no que diz respeito à formação para atuar com este segmento, questionando se licenciados são ou não preparados para o trabalho, especificamente com esta faixa etária.

É necessário ressaltar que a educação física não deve ser encarada como um auxílio das outras disciplinas, haja vista que seu papel pedagógico é de tamanha relevância como qualquer outra disciplina escolar, dado que, por meio da cultura corporal do movimento existem ganhos não só para o desenvolvimento motor, como também em diversos aspectos, contribuindo de modo evidente para o desenvolvimento integral da criança (FREIRE, 2011).

DESENVOLVIMENTO

A BNCC estabelece para a educação infantil grupos de faixas etárias, organizados para cinco campos de experiências, sendo respectivamente: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (p. 27). Além disso, assegura seis direitos a toda criança, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e de se conhecer, sempre tomando as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

A partir disso, a realização desse relato consiste em um plano de aula pensado durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, que se deu levando em consideração um dos cinco campos de experiências apontados pela BNCC, sendo o escolhido “Traços, sons, cores e formas”, para a faixa etária de 5 a 6 anos.

A escolha do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” se deu tanto por vezes não ser cogitado pelos professores de educação física que se veem limitados com o campo “Corpo, gestos e movimentos”, quanto para desconstruir a associação da educação física como



o momento do corpo e do brincar perpetuado na educação infantil, conforme apontado por Ayoub (2005).

Trabalhar somente o campo “Corpo, gestos e movimentos” desconsiderando a existência dos outros quatro campos salienta a ideia de fragmentação do corpo, ou seja, é necessário refletir sobre o estabelecimento de parcerias com a professora unidocente de maneira que seja possível trabalhar os cinco campos de experiência descritos na BNCC, além de garantir os direitos exigidos pela Base para esse segmento.

Relatando a experiência

Essa é uma proposta de intervenção que pode ser realizada em turmas de educação infantil com faixa etária de 5 a 6 anos.

Para a primeira atividade, pensou-se em apresentar às crianças *origamis* de três sólidos geométricos fazendo referência à três formas geométricas planas, dentre elas: o cilindro, representando o triângulo; um cubo, em que seus lados representam quadrados; e uma esfera, fazendo alusão ao círculo. Nesse primeiro momento será estimulado que as crianças estejam em contato com esses *origamis*, passando-os de mão em mão, em roda, reconhecendo seus lados e formatos, nomeando-os e associando-os à objetos já conhecidos por eles por meio de perguntas, como por exemplo, “A que outra figura se parece esse *origami* (segurando a esfera)? Um planeta? Uma bola de futebol?”; E esse cubo? Se parece com que objeto? Um dado?; E esse *origami* (apontando para o cilindro), esse lado se parece a um triângulo? Lembra uma casquinha de sorvete?”. Além disso, sugere-se contextualizar historicamente o que são os *origamis* para conscientizar as crianças acerca de seu uso e origem.

Para a segunda atividade, será confeccionado um “Tapete de traços, cores e formas” (Figura 1), em que há três opções de cores e diferentes caminhos tracejados a serem seguidos até as formas geométricas apreendidas na atividade anterior. Por exemplo, haverá a cor azul, vermelha e verde; no caminho azul a linha será reta em direção a um triângulo; na cor vermelha será uma linha curva em direção a um quadrado; e na cor verde será uma linha inclinada em forma de “zig zag” em direção a um círculo. As crianças poderão percorrer esse tapete de frente, saltando sobre os dois pés, em um pé só, de lado e etc., de maneira que a atividade possa sofrer variações, aumentando gradativamente o nível de dificuldade e seguindo, conseqüentemente, uma progressão pedagógica.

Para a terceira atividade, pensou-se em estabelecer um diálogo com as crianças sobre suas percepções apreendidas ao longo da aula, dando autonomia e voz para que elas se



expressem, com o objetivo de validação dos conhecimentos adquiridos sobre cores, traços e formas, já caminhando para a finalização da aula.

Figura 1. Tapete de traços, cores e formas



Fonte: Google imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontroversa a contribuição da educação física na educação infantil, mas de forma não hierarquizada, objetivando o estabelecimento de parcerias não só entre os professores, mas também com as crianças, conforme adverte Ayoub (2001), tornando as crianças verdadeiros protagonistas, enquanto os professores, os coadjuvantes do processo.

Existem inúmeras possibilidades de intervenções pedagógicas que fujam do que é comumente feito na educação infantil, em creches e pré-escolas, porém cabe ao professor oferecer estímulos a fim de que as crianças vivenciem experiências enriquecedoras nesse segmento, conduzindo juntamente a todo o corpo pedagógico a construção de uma escola como um espaço democrático, garantindo a liberdade na primeira infância (FREIRE, 2011).

Considerar a possibilidade da atuação conjunta do professor generalista e do professor especialista mais uma vez aparece como uma alternativa apontada por Guirra e Prodócimo (2010), na tentativa de sanar tais problemáticas, uma vez que, para eles o reconhecimento das especificidades de cada profissional se tornará imprescindível para que o trabalho com as práticas corporais na educação infantil seja mais eficaz.

É importante ressaltar que independente das práticas corporais serem efetivamente ministradas por um professor generalista ou por um professor especialista, Freire (2011) indica que o olhar deve estar para as crianças, de maneira que elas não sofram as consequências negativas dessa discussão e acabem tendo a educação física negligenciada neste segmento.

Ademais, sugere-se que a linguagem corporal seja integrada à cultura escolar ao invés de ser considerada parte exclusivamente da educação física, posto que, caso isso ocorra, a ideia de fragmentação poderá salientar o processo histórico que a educação física percorre de estar majoritariamente vinculada com o momento do corpo e do brincar (AYOUB, 2005).



REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 20 fev. 2020.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai. 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165/174>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Resolução CNE/CP 2006 Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília, DF, de 15 de abril de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file/>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16090/13774>. Acesso em: 20 fev. 2020.

D'AVILA, Alexandra da Silva. **Educação Física na Educação Infantil**: o papel do professor de Educação Física. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157203/001018202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2011.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**: Revista de Educação Física, v. 16, n. 3, p. 708-713, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a19v16n3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.



CAPÍTULO 18

A APROPRIAÇÃO DO LÚDICO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Izaias Franca, Mestranda em Educação Agrícola, PPGEA/UFRRJ
Monique Laurencia dos Santos Cunha, Mestranda em Educação Agrícola, PPGEA/UFRRJ

RESUMO

O texto aborda a importância de se trabalhar a ludicidade nas aulas de Educação Física, levantando algumas ideias que corroboram com o desenvolvimento da aprendizagem quando se trata da educação infantil. Aprendizagem esta que não precisa ser monótona e que traz consigo as práticas corporais de forma leve e empolgante, proporcionando aulas sob a perspectiva do lazer. Assim, o objetivo do presente trabalho consiste em descrever como os professores, especialmente da área de Educação Física, apropriam-se da ludicidade como ferramenta no processo de aprendizagem. A metodologia adotada para seu desenvolvimento foi a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e, do ponto de vista dos seus objetivos, pode ser classificada ainda como exploratória. Alternando com relatos de experiências relacionadas à utilização do lúdico como ferramenta para a memorabilidade e, conseqüentemente, da aprendizagem no componente curricular da Educação Física em turmas da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Aprendizagem, Ludicidade, Educação Infantil, Educação Física.

INTRODUÇÃO

É notório que o lúdico é inserido na vida dos indivíduos desde os seus primeiros meses. Isso ocorre ao mudar o tom de voz para falar com o bebê, ao estimular que imitem ou reconheçam sons diversos, na contação de histórias, entre outros. Piaget (1967) afirma que o pensamento simbólico (o faz de conta) tem início nas crianças a partir dos dois anos de idade.

Neste sentido, Negrine, Bracadaz e Carvalho (2001) consideram as práticas corporais como alavancas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, além de afirmarem que a ludicidade está presente nas práticas pedagógicas, ou seja, quando as atividades lúdicas são propostas aos alunos, existem objetivos a serem alcançados, quase sempre resultando no aprendizado. Piaget *apud* Kishimoto (2000), reitera esse entendimento ao afirmar que os jogos contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Isso porque os indivíduos ao participarem das atividades de cunho recreativo, tendem a receber as informações de forma mais leve e, posteriormente, associar o aprendizado a um momento agradável.



Para Gomes (2014), o lazer se constitui como uma necessidade humana e a ludicidade, por sua vez, é um dos elementos fundamentais do lazer, podendo estar presente em inúmeras formas de acordo com os interesses dos grupos e indivíduos. Reforçando assim, a ideia da utilização da ludicidade como ferramenta, ou ainda, técnica auxiliadora no processo de aprendizagem dos indivíduos pelos professores, sobretudo, os de Educação Física.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi descrever como os professores, especialmente da área de educação física, apropriam-se da ludicidade como ferramenta no processo de aprendizagem. Quanto aos métodos, possui natureza aplicada, utilizando como técnica a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, bem como, definição dos conceitos adotados, com abordagem qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, pode ser ainda classificada como pesquisa exploratória uma vez que, de acordo com Gil (1991, p. 42), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema”.

O LÚDICO E A MEMORABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Luckesi (2014), embora o termo lúdico ainda não esteja presente nos dicionários, existe certo consenso quanto ao seu entendimento, o qual está sempre associado às atividades lúdicas que, por sua vez, remetem às brincadeiras infantis, entretenimento, atividades de lazer, entre outros. O autor adverte ainda que as atividades, por si só, não podem ser classificadas como lúdicas, a depender dos fatores relacionados aos sujeitos que as vivenciam e de como e onde estas ocorrem.

Assim, pode-se compreender a importância do desempenho do professor ao planejar e desenvolver atividades, pois esse planejamento perpassa os critérios do ambiente e dos materiais disponíveis para sua realização, isto é, o fator humano aparece com maior relevância ou até mesmo determinante. Isto porque cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural, cargas emocionais, provenientes de experiências e/ou traumas anteriores. O que corrobora para a colocação de Negrine, Bracadaz e Carvalho (2001) ao afirmarem que as atividades recreativas, enquanto ferramentas pedagógicas, são utilizadas dentro de uma concepção racionalista por parte do profissional que a programa e/ou aplica.

É importante ressaltar que a educação infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), em seu artigo 29º, refere-se à primeira etapa da educação básica. Sendo a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). E, é nessa fase de



descobertas e desenvolvimento que a criança tem o primeiro contato com o componente curricular da educação física e com os professores da disciplina, por isso, a importância em se trabalhar com a ludicidade para transformar o momento de aprendizagem em uma memória prazerosa.

Quanto à memória, Souza e Salgado (2015) a conceituam como sinônimo do aprendizado, por considerarem que só é possível memorizar aquilo que foi aprendido, apresentado ou experienciado anteriormente. Em concordância a essa afirmativa, Faria e Costa (2016) admitem que a criança tende a simbolizar tudo o que se pode experimentar corporalmente, visto que seu pensamento é construído, em um primeiro momento, sob a forma de ação. Os autores consideram ainda que os sentimentos, emoções e interações contribuem para o aprimoramento da capacidade de memória e raciocínio da criança. É nesse sentido que Negrine, Bracadaz e Carvalho (2001) sinalizam que as atividades de cunho lúdico são úteis sob perspectivas recreativas, socioeducativas e terapêuticas.

Assim, Faria e Costa (2016) discorrem acerca da qualidade ideal de ensino para a educação infantil e associam esta qualidade a ambientes que promovam brincadeiras, proporcionando às crianças expressarem seus sentimentos e pensamentos, desenvolvendo a imaginação e criatividade em contato com profissionais com formação específica, visto que estes se tornam agentes facilitadores do processo de aprendizagem.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Aprender com prazer faz com que as memórias afetivas acompanhem os indivíduos por toda vida. É bastante comum encontrar antigos alunos que se lembram justamente dos momentos em que mais se divertiram, diferente de uma aula carregada de teoria, sem dinamismo e interação. Em consonância, o Ministério da Educação (MEC), cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresentam dentre os inúmeros objetivos, os seguintes:

[...] conhecer, valorizar e participar de manifestações da cultura corporal; adotar atitude cooperativa, sem discriminar; conhecer suas possibilidades corporais, avaliando o seu desempenho, comparado ao dos colegas; organizar-se em jogos e brincadeiras, demonstrando jogos extraescolares, discutindo suas regras em grupo, resolvendo as situações de conflito; criar brincadeiras cantadas e coreografias, acompanhando o ritmo e valorizando danças folclóricas; diferenciar situações de esforço e repouso, reconhecendo as alterações corporais do exercício; analisar padrões de estética e saúde e hábitos posturais. Entre os conteúdos propostos para o primeiro segmento do ensino fundamental, destaca-se: brincadeiras individuais e simbólicas, jogos simplificados de ocupação do espaço, jogos pré-desportivos com habilidades básicas e jogos populares (BRASIL, 1997, p. 55-56).

A partir dessa perspectiva, entende-se que a adoção dos jogos e brincadeiras faz parte das práticas didáticas, pois compreende-se que através do lúdico, das brincadeiras, o aluno



aprende e desenvolve diversas habilidades, muitas vezes sem perceber que está em processo de aprendizagem. Tal processo não acontece apenas na educação infantil, mas também no ensino fundamental I, ensino fundamental II e no ensino médio.

As atividades de lazer podem ser classificadas como positivas, segundo Marcellino (2000), uma vez que estas resultem em aprendizado, estímulo e no enriquecimento do espírito crítico. Estes resultados, por sua vez, são decorrentes não apenas da prática, mas também da observação das atividades de cunho lúdico e/ou recreativas. Isso significa que, ainda que a criança não participe efetivamente das atividades recreativas propostas, a observação também proporcionará um aprendizado ao espectador.

Quanto ao papel do professor, Rodrigues e Stevaux (2010), alertam que os professores devem se posicionar como parte ativa do processo educativo, como facilitadores para que as crianças possam se expressar e conhecer as diversas alternativas que o lazer oferece, ou seja, cabe ao professor direcionar as crianças ao pensamento crítico. Vale lembrar, que o professor depende basicamente dos materiais, do tempo e do conteúdo programático desenvolvido pela instituição de ensino como destaca Kishimoto (1999) ao afirmar que: “os conteúdos vinculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades de interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” (p. 39).

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Existem várias maneiras de se trabalhar a ludicidade dentro (e fora) da sala de aula. Os contatos que tive com as turmas do primeiro segmento do ensino fundamental sempre me exigiram descontração enquanto ministrava as aulas. Uma delas, dentre variadas formas, chamava mais atenção: a música e como eu, Andressa, tenho afinidade com musicalidade no geral, a utilizo como recurso pedagógico.

Nos primeiros dias de aula, eu levava um instrumento musical chamado “Ukulele”, de origem havaiana, e a curiosidade e o interesse iniciavam ali. “O que era aquele violão que não era um violão, mas parecia um cavaquinho e também não era um cavaquinho?”, eram vários questionamentos que surgiam dos alunos. Utilizava brinquedos cantados, músicas de roda para dar início às aulas com um clima leve e descontraído. Esse primeiro momento tinha como intuito a apresentação e socialização.

Numa dessas turmas, um aluno era surdo e quando me dei conta de que a experiência para ele não era como a dos outros colegas, me questionei se deveria continuar com a música. Porém, era um menino curioso e quis manusear o instrumento. Cada vez, que batia nas cordas,



mesmo sem ouvir, ele gargalhava porque sentia o instrumento vibrar (a turma também vibrava junto). Ele caminhava pela sala sorrindo e utilizando linguagem oralizada para expressar o que sentia. Na semana seguinte, a sua participação e interesse nas aulas em quadra passou a ser bem maior, consegui ensinar algumas notas musicais, porém infelizmente veio a pandemia.

Não foi a primeira vez que o interesse pelas aulas cresceu depois de trabalhar de forma lúdica, também presenciei avanços significativos quando trabalhava com dança (não a dança como um campo de conhecimento da Educação Física, mas no dia a dia). E assim com jogos, encenações e diversas formas de se pôr em prática a ludicidade, mesmo em sala de aula (fora das quadras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da ludicidade no processo de aprendizagem pelos professores de educação física, especialmente na educação infantil, é vista como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, ou seja, como uma prática pedagógica. Ainda que não sejam compreendidos pela comunidade escolar (educandos, familiares e professores de outras disciplinas), a atuação com foco lúdico deve ser incentivada e valorizada no ambiente escolar.

Por vezes, os professores da disciplina de educação física são questionados ou taxados como “aqueles que ganham dinheiro para brincar” ou ainda “para ir à quadra”, isso ocorre pelo fato de que as atividades recreativas são inseridas no ambiente escolar majoritariamente por esses profissionais, embora existam atividades que podem auxiliar no aprendizado dos mais diversos campos de atuação. Cabe ao professor buscar o conhecimento necessário para oferecer tais atividades abordando às necessidades dos seus temas e que também a sociedade busque compreensão acerca da importância da Educação Física.

Assim, a conquista da reputação de “professores divertidos” atribuída aos professores de educação física não é à toa. Nos apropriamos, no sentido de incorporarmos em quase todas as práticas, o lúdico. É possível aprender enquanto brinca ou acredita estar brincando, o que também é uma abordagem a ser levantada, já que diversas vezes confundem ludicidade com falta de seriedade e responsabilidade. Não apenas os alunos, mas colegas de trabalho também.

Cabe aos professores de educação física buscar a valorização e disseminação dos seus métodos e abordagens, para que assim, gradativamente, as atividades recreativas, bem como as atividades lúdicas, deixem de ter uma reputação e associação pejorativa. Uma saída para essa problemática pode ser ainda a oferta de treinamentos realizados pelos professores de educação física, tendo como objetivo a abordagem dos temas de disciplinas diversas, exemplificando a



versatilidade e adaptabilidade que as atividades recreativas e a ludicidade possuem não apenas nas aulas da Educação Física, mas nos outros componentes curriculares também.

Como exemplo de atividades que possam sofrer adaptações para atender o objetivo de uma ou mais disciplinas podemos citar o “bingo”, um jogo versátil que a depender do perfil da classe de alunos e da disciplina abordada pode atender as necessidades, como no caso da disciplina de língua inglesa, os números utilizados no bingo convencional podem dar lugar às palavras, tanto na cartela quanto nos itens sorteados (bola, papel). Uma boa sugestão é a utilização das palavras escritas em português na cartela e em inglês nos itens sorteáveis, assim os alunos treinam a audição para a língua estrangeira, bem como a pronúncia, caso o professor solicite que eles “cantem” os itens sorteados. Essa mesma atividade, pode ainda sofrer uma nova alteração e atender a necessidade da disciplina de artes, utilizando formas, cores, materiais e o que mais a criatividade do docente permitir. Afinal, esse é o propósito da recreação, em seus mais diversos ambientes de educação (formal ou não-formal), o “re-criar”, o “re-inventar, a “re-adaptação” daquilo que já existe explorando as mais diversas aplicabilidades e abordagens. Não precisamos criar algo novo, mas necessitamos buscar um novo olhar sobre aquilo que já existe e já conhecemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

FARIA, B. B.; COSTA, C. R. B. Educação Física e atividade Lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 1, v. 9, p. 136-155, out./nov., 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430/279>. Acesso em: 02 abr. 2021.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.



LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 6^a. Ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NEGRINE, A.; BRADACZ, L.; CARVALHO, P. E. G. **Recreação na Hotelaria**: Pensar e fazer o lúdico. 1^a. Ed. São Paulo: EDUCS, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução por Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

RODRIGUES, C; STEVAUX, R. P. Do chronos ao kairos: os tempos da educação para o lazer. *In*: **Lazer & Sociedade**. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo: EACH/USP: Aleph, 2010.

SOUZA, A. R; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 141-151, 2015. Disponível em: http://revista.liberato.com.br/ojs_lib/index.php/revista/article/view/363/239. Acesso em: 1 abr. 2021.



CAPÍTULO 19

ARTES MARCIAIS JAPONESAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JUDÔ E KARATÊ

Thiago Wellington da Silva Pio, Pós-Graduando em Biomecânica, UFRJ e Membro do Laboratório de Treinamento de Força, Cineantropometria e Desempenho Humano, UFRRJ

RESUMO

As artes marciais/lutas fizeram parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no conteúdo do 8º e 9º ano do ensino fundamental, entretanto, geralmente não se é visto nas aulas de educação física escolar o desenvolvimento de tal conteúdo. O Judô e Karatê são artes marciais japonesas que tem como núcleo a educação e o desenvolvimento pessoal, mas a esportivização em demasia fez tais artes deixarem de lado tal parte. O objetivo desse capítulo foi de apresentar o Judô e Karatê através de um recorte histórico, levando ao entendimento de seus objetivos, além de mostrar como planejar uma aula de Judô e de Karatê em ambiente escolar, de forma a desenvolver segurança aos professores que desejam lecionar tais artes em suas aulas de 8º e 9º ano do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Budo, Didática, Lutas, Esportes de combate.

INTRODUÇÃO

Na Base Nacional Comum Curricular, encontramos, no conteúdo do 8º e 9º anos, a unidade temática lutas, tendo como objeto de conhecimento as lutas pelo mundo, com o objetivo de levar aos alunos a experiência da prática de alguma luta praticada em outros países. Com isso, vamos abordar o Karatê e o Judô nas aulas de educação física escolar.

Quando falamos sobre artes marciais japonesas e ensino nas escolas, devemos fazer um recorte histórico sobre a história do Japão, na transição entre o período do xogunato e a volta do período imperial. Nesse período ocorreu a extinção da classe samurai e a modernização do Japão, que desde o século XVII estava isolado do mundo, ou seja, desde o início da implantação do xogunato como governo do império japonês, após 101 anos de guerra entre os estados, pois antes desse momento o Japão era dividido em estados independentes.

As artes marciais japonesas eram chamadas de bujutsu (a arte do guerreiro), que na época eram o Jujutsu (ou Jiu Jitsu), Kenjutsu, Kyujutsu, Naginata Jutsu, Aikijutsu (ou Aikijujutsu), Battojutsu, Iaijutsu, Sojutsu e Sumo, organizadas em escolas e tinham como foco a preparação física e técnicas dos samurais. Tais artes foram organizadas em escolas na época do início do xogunato, em que o xogum Yeyasu Tokugawa deu fim aos períodos de guerra e



unificou os estados japoneses em uma nação, levando a dias de paz. Contudo, aqueles que fundaram as escolas foram samurais que participaram das diversas batalhas ocorridas no final desse período, usando suas experiências e ideias para organizar o corpo técnico das escolas, sendo contratados pelos daimyos (senhores feudais) para treinar suas tropas e, a partir daí, surgiam as escolas de cada Bujutsu (KANO, 2008; UCHIDA; MOTTA, 2014).

Durante o período Edo (1603 a 1868) o Japão viveu um período de paz e, nesse período que começaram a surgir o início dos pensamentos filosóficos em volta dessas artes marciais, como o famoso bushido (caminho do guerreiro), no qual é retratado sempre quando se fala em samurais, sejam em livros ou filmes.

O início do fim do período Edo, foi em 1854, com a chegada do Comodoro Perry, que veio dos Estados Unidos e exigiu a abertura dos portos. O xogunato viu que não tinha como medir forças, pois enquanto estavam isolados, os demais países estavam desenvolvendo suas tecnologias militares, ou seja, os navios do Comodoro Perry eram muito mais modernos e bem armados com canhões do que os navios japoneses. Não vendo outra escolha, o xogum, em 13 de março de 1854, assinou o tratado de Kanagawa, onde permitiu que os navios do comodoro Perry atracasse em seus portos. Com isso, houve um grande descrédito ao xogum e, em 1857, houve a sua queda e a volta do imperador ao poder central do país (STEVENS, 2007)

A partir da queda do xogum e a volta do imperador ao comando do país, a casta samurai foi extinta aos poucos, pois nesse período houve um decreto imperial de proibição de porte de espadas em todo território japonês. Por isso, muitos samurais realizaram seppuku (suicídio ritual) ou foram trabalhar de outras formas, fundando casas de quiropraxia, pois eles, devido aos estudos de Jujutsu, tinham um grande conhecimento sobre anatomia humana (STEVENS, 2007; KANO, 2010a; KANO, 2010b; UCHIDA; MOTTA, 2014).

Durante esse período houve uma grande ocidentalização do país, pois os japoneses estavam encantados com a tecnologia, roupas, acessórios, entre outras coisas ocidentais, deixando de lado, a própria cultura e costumes em prol da “modernidade”. Esse período ficou conhecido como a Restauração Meiji (1868-1912) (STEVENS, 2007; KANO, 2010a; KANO, 2010b; UCHIDA; MOTTA, 2014).

Após um breve recorte histórico sobre a história do Japão, a seguir vamos observar o início do Judô e do Karatê, e no decorrer do tempo, nos períodos pré e pós segunda guerra mundial, mostrando a transição do “Jutsu” para o “Do”, das técnicas de guerra para a filosofia de auto aprimoramento.



DESENVOLVIMENTO

O Nascimento do Judô e sua importância para a Educação Física Escolar Japonesa

Para falarmos de lutas ou artes marciais na educação física, devemos falar sobre Judô e Jigoro Kano. Kano, além de fundador do Kodokan Judô ou Judô, é também o patrono da educação japonesa, pai da educação física japonesa, primeiro japonês a ser membro do Comitê Olímpico Internacional e, ainda, auxiliou na fundação da associação japonesa de esporte amador.

Kano foi um intelectual além do seu tempo, pois viajou treze vezes para diversos países do mundo, visitando suas instituições de ensino para levar ao Japão novas ideias para aprimorar o sistema educacional japonês. Kano fez parte da primeira turma da Academia Kaisei que depois veio a se tornar a Universidade de Tóquio. Nesse período, Kano já ministrava aulas de inglês para as pessoas, sendo fluente no idioma e mantendo um diário em inglês, pois naquela época poucos falavam em inglês e dizem que ele tinha uma caligrafia em inglês impecável (STEVENS, 2007)

O que foi o embrião para o surgimento do Judô, foi Kano procurar e começar a treinar Jujutsu, pois ele era franzino, tinha 1,50m e 50kg. Com isso, sofria agressões de outros alunos e para mudar isso decidiu procurar um dojo de Jujutsu para aprender a se defender, entretanto, inicialmente, ele não teve sucesso, dado que os mestres que ele encontrava, que eram ex-samurais, diziam para ele esquecer aquilo, pois a era dos samurais tinha acabado e que o Jujutsu iria morrer com eles.

Após muita insistência em procurar alguma escola de jujútsu para treinar, em 1877, ele finalmente encontrou um mestre disposto a treiná-lo - o mestre Hachinosuke Fukuda, da escola Tenshin Shinyo Ryu. Esse foi o início da prática de Kano no Jujutsu. Tal escola era focada em técnicas de imobilizações, torções e estrangulamentos, e com menos ênfase em técnicas de arremesso. Nas aulas dessa escola que Kano refletiu sobre a didática do Jujutsu, pois quando perguntava sobre como fazer a pegada, como posicionar as pernas, o quadril, entre outros detalhes para executar a técnica, o mestre só o chamava e o arremessava, sem explicar. Com isso, Kano começou a formular as ideias do que futuramente iria aplicar em sua escola, que é a Kodokan Judo (KANO, 2010a; STEVENS, 2007).

Após o falecimento de seu mestre, Kano passou a treinar com outro mestre da mesma escola - o mestre Masatomo Iso e, com a morte dele em 1881, ele foi para outra escola, chamada Kito-Ryu, com o professor Tsunetoshi Iikubo. Tal escola tinha ênfase em arremessos e Kano



se interessou bastante. Com a fusão dos conhecimentos oriundos da escola Tenshin Shinyo Ryu e Kito Ryu, Kano formou o corpo técnico da sua própria escola, a Kodokan (KANO, 2010b).

Outra pessoa que foi vital na inspiração e motivação de Jigoro Kano, na fundação do Kodokan Judo, foi o professor Ernest Fenollosa, que ministrava aulas de filosofia ocidental na graduação. O professor Fenollosa era apaixonado pela cultura japonesa e via a ocidentalização crescente no Japão como uma ameaça para a própria cultura japonesa, temendo que os japoneses acabassem apagando a própria cultura em prol da cultura ocidental, na qual estavam encantados. Devido as aulas com o professor Fenollosa durante a graduação, Kano refletiu sobre aquilo e teve uma grande influência no Judô em suas ideias (STEVENS, 2007).

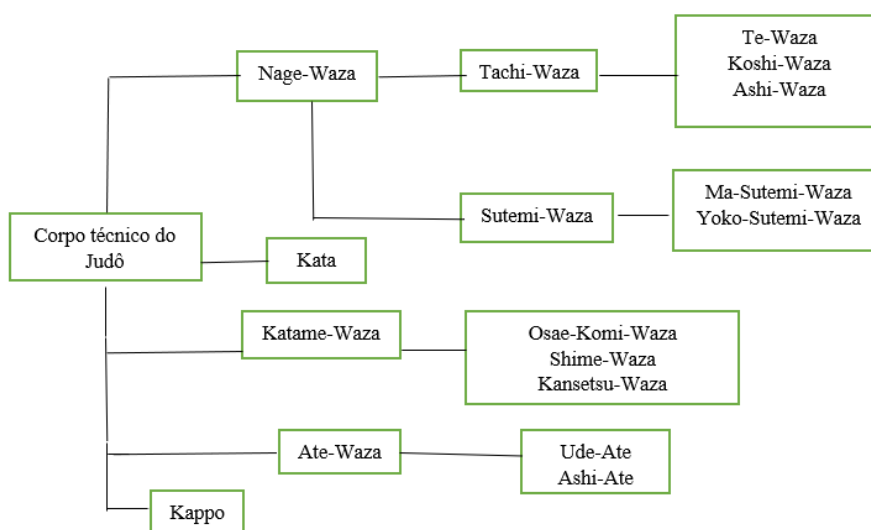
Em 1882, Jigoro Kano fundou o Kodokan, que em tradução seria o Instituto para o estudo do caminho e, a partir de então, surgiu a ideia do “do” ou caminho. Essa ideia levou à modernização das artes marciais japonesas, trocando o Jutsu pelo Do e o Bujutsu pelo Budo, trocando de vez a aplicabilidade das artes marciais japonesas de artes da guerra para artes de autoaperfeiçoamento. Nessa lógica, os Bujutsu tornaram-se Budo e se organizaram com esse propósito (KODOKAN, 2021).

Kano dizia que não havia criado o Judô, pois, para ele, ao dizer que tinha criado, estaria desrespeitando quem veio anteriormente. Por isso, ele dizia que pegou o conhecimento de duas escolas de Jujutsu e colocou a visão dele para fundar o Kodokan Judo. Kano criou o uniforme de treinamento chamado Keiko gi (ou para o Judô, Judogi); e as graduações por faixa, que eram, inicialmente, branca, marrom e preta (ou seja, iniciante, intermediário e avançado); e, em 1895, criou o Go-kyo, que são grupos de técnicas divididos em cinco grupos, das técnicas mais simples para as mais complexas (KANO, 2010a; KANO, 2010b).

O corpo técnico do Judô não se limita apenas ao Nage-Waza (técnicas de arremesso), também há os Katame-Waza (técnicas de agarramento) e Atemi-Waza (Técnicas de concussão), como apresenta-se na Figura 1 e Quadro 1, apresentados abaixo.



Figura 1. Fluxograma do Corpo técnico do Judo Kodokan



Fonte: Adaptado de Kano (2021).

Quadro 1. Organização Didática das Técnicas de Judô no início do Kodokan

KYU GO KYO NO WAZA ORIGINAL, ESTIPULADO EM 1895	
Dai-ikkyo Grupo 1	Hiza-guruma, Sasae-tsurikomi-ashi, Uki-goshi, Tai-otoshi, O-soto-gari, De-ashi-harai, Yoko otoshi (7 técnicas)
Dai-Nikyo Grupo 2	Sumi-gaeshi, O-goshi, Ko-soto-gari, Koshi-guruma, Seoi-nage, Tomoe-nage, Tani-otoshi (7 técnicas)
Dai-Sankyo Grupo 3	Okuri-ashi-harai, Harai-goshi, Ushiro goshi, Ura-nage, Uchi-mata, Obi-otoshi, Hane Goshi (7 técnicas)
Dai-Yonkyo Grupo 4	Uki-Otoshi, Uki-waza, Daki-wakare, Kata guruma, Hikikomi gaeshi, Soto-makikomi, Tsuru goshi, Utsuri Goshi, O-soto Otoshi, Tawara Gaeshi (10 técnicas)
Dai-Gokyo Grupo 5	Yoko-guruma, Yoko-wakare, Uchi-Makikomi, Ko-uchi gari, Ashi-guruma, Seoi-otoshi, Yoko gake, Harai-tsurikomi-ashi, Yama-arashi, O-soto-guruma, Tsurikomi-goshi (11 técnicas)

Fonte: Instituto Kodokan – Go-kyo (s.d.).

Em 1920 houve uma reunião no Kodokan entre os mestres do Judo Kodokan em que decidiram fazer uma revisão técnica do go-kyo, diminuindo de 42 para 40 técnicas. Um dos aspectos mais importantes acrescentados no Kodokan Judo foram os filosóficos, que são o Seiryoku-zenyo - o uso da energia com o máximo de eficiência; e Jita Kyoie - o benefício mútuo. Tais filosofias regem o Judô, em que Kano dizia que o Judoka deveria utilizar tanto no treino de Judô quanto fora dele, de forma a beneficiar a sociedade em que vive.

Com toda a visão pedagógica empregada no Kodokan Judo, este foi adicionado ao currículo escolar japonês em 1911 e, na década de 20, surge uma modalidade dentro do Judô chamada Kosen Judo, que era o mesmo, porém mais voltado para técnicas de solo e, além disso, era o modo competitivo entre as escolas japonesas (KANO, 2010a).



O Karatê e seu desenvolvimento: de Okinawa para a Ilha Central Japonesa

O Karatê, ou Karatê-do tem como origem a ilha de Okinawa, sendo antigamente o reino de Ryukyu. Tal reino foi invadido pelo clã samurai Satsuma em 1610, sendo dominada por ele e, posteriormente, tendo o nome trocado para Okinawa.

O Karatê emergiu de uma arte marcial nativa de Ryukyu chamada Te, que foi desenvolvida na época da unificação do reino de Ryukyu, em que o rei determinou a proibição do uso de armas pelas pessoas. Com isso, as pessoas praticavam a arte somente de madrugada, no quintal de casa ou mesmo na varanda de casa, de forma secreta.

O Te, se tornou Tode, que significa mão chinesa e, devido a isso, era confundido com o boxe chinês oriundo do sul da China. Entretanto, segundo Funakoshi (2014), o nome se tornou mão chinesa, pois naquela época quando se dizia que algo era chinês, era como ter um *status* em meio à sociedade de Okinawa, assim mostrando que o Te ou Tode só teve tal influência chinesa. Com a invasão do clã Satsuma, começaram a acontecer abusos por parte de muitos samurais a pessoas nativas de Ryukyu e, desse modo, o treinamento de Karatê se desenvolveu, e cada vez mais pessoas adotavam a arte de forma secreta, pois era a única forma de se defenderem devido à proibição da utilização de armas mantida pelo clã Satsuma.

Devido ao desenvolvimento físico que apresentavam os praticantes de karatê, o secretário local da Educação fez uma petição para o karatê fazer parte do currículo de educação física de Okinawa, que aconteceu em 1902. Essa foi a primeira vez que o karatê foi apresentado ao público geral. Em 1906, Gichin Funakoshi (considerado o pai do Karatê moderno) convidou diversos mestres para fazerem uma excursão por toda ilha de Okinawa, apresentando, de forma pública, o karatê.

Em maio de 1922, o Karatê foi apresentado pela primeira vez na ilha principal do Japão, na Exposição Atlética Nacional. Sob o patrocínio do Ministério da Educação, o mestre convidado para realizar tal apresentação foi Gichin Funakoshi (NAKAYAMA, 2012; FUNAKOSHI, 2014). Funakoshi levou três grandes painéis para contar a história do Karatê e realizou apresentações das técnicas e aplicações do Karatê, chamando a atenção de diversas pessoas. Uma dessas pessoas foi Jigoro Kano, que o convidou para fazer uma apresentação no Kodokan. A partir desse ano, o Karatê passou a ser conhecido como Karate-Jutsu e, por volta de 1929, o Karate-jutsu passou a se chamar Karate-Do, graças aos esforços de Gichin Funakoshi que defendeu essa mudança, tornando-o uma nova arte marcial japonesa (NAKAYAMA, 2012).



As décadas de 20 e 30 foram de ascensão para o Karatê moderno, pois houve grande aceitação social pela ilha principal do Japão, atraindo estudantes de todos os níveis, advogados, médicos, artistas, homens de negócios, entre outros, para a prática da arte e, além disso, foi durante essa época que surgiram os primeiros clubes de Karatê nas universidades japonesas (NAKAYAMA, 2012).

A década de 40 foi considerada de ouro para o Karatê, pois ele já estava estabelecido em todo o Japão, com clubes em quase todas as universidades, diversos praticantes, e já tinha migrado de Okinawa para a ilha central. Ainda, houve a presença de vários mestres, pois assim como o Jujutsu, o Karatê tem diversas escolas, em consequência, muitos mestres foram para a ilha principal apresentar suas respectivas escolas para o povo japonês (NAKAYAMA, 2012).

O Do no Judô e Karatê

O Do, cujo significado é caminho, surgiu como uma reinterpretação para as artes marciais japonesas, quando elas tinham a palavra jutsu – com o propósito de guerra ou autodefesa (no caso do Karatê). Com o fim do Xogunato e a volta do imperador ao poder, e com a modernização acelerada do Japão seguindo a ocidentalização exagerada, os mestres de artes marciais tiveram que se adaptar aos novos tempos. Assim, no início do século XX começaram diversas reuniões entre os principais mestres das artes marciais japonesas para debater sobre isso, lideradas por Jigoro Kano. A partir de então, desenvolveram uma nova visão para as artes marciais japonesas, começando por mudar o nome de Bujutsu (arte do guerreiro) para Budo (Caminho do Guerreiro).

O Do tem como objetivo o autoconhecimento, autoaprimoramento, o aprimoramento do ser humano e a sociedade ao seu redor e, nesse momento, aconteceu a esportivização das artes marciais japonesas (Budo). Muitas técnicas foram excluídas dos currículos das artes marciais japonesas e, no caso do Judô e do karatê, foram excluídas técnicas de ataque aos olhos, as genitais, pisão nos joelhos, entre outras.

O Judô e Karatê no pós-guerra

Os japoneses procuraram as diversas artes marciais, principalmente o Karatê e judô, para se prepararem para a segunda guerra mundial, visto que o Japão estava expandindo seus territórios e convocando os jovens para a guerra. Muitos discípulos de Gichin Funakoshi não voltaram da guerra e durante o ataque aéreo ao Japão, realizado pelos Estados Unidos, foi destruído o Dojo do mestre Funakoshi (FUNAKOSHI, 1994).



No pós-guerra, as diversas artes marciais japonesas foram proibidas de serem praticadas pelo alto comando dos Estados Unidos, pois eles acreditavam que a prática das artes marciais japonesas estimularia o nacionalismo no povo japonês e geraria conflitos e revolta contra as forças de ocupação estadunidenses. Só na década de 50, quando os EUA deixaram de ocupar terras japonesas, que as artes marciais japonesas se reorganizaram.

Nesse período, surgiram diversas federações e em 1955 foi fundado a Nihon Karate Kyokai (Associação japonesa de Karatê), tendo como seu instrutor chefe o mestre Gichin Funakoshi. A partir desse momento, o Karatê começou a ser praticado pelos militares estadunidenses e foi se espalhando pelo mundo, assim como o Judô. No caso judô o grande destaque foi a inclusão nos jogos olímpicos de Tóquio em 1964, como esporte de demonstração.

A didática e aplicação do Judô e Karatê nas aulas de Educação Física Escolar

As aulas de Judô e Karatê são simples na questão de aplicação nas aulas de educação física escolar. A primeira coisa a ser feita é o diálogo claro e sincero com os alunos, explicando a eles que o Judô, assim como o Karatê referem-se à uma arte marcial e que podem machucar, caso seja praticado de qualquer jeito e os alunos não obedecerem. De início falaremos sobre as aulas de Judô.

Judô na Educação Física Escolar

As aulas de Judô têm um padrão simples de organização que é: saudação, aquecimento, treinamento de Ukemi (técnicas de amortecimento de quedas), treino de técnicas, Randori (prática livre), volta à calma (nos locais que as aulas são mais tradicionais. (UCHIDA; MOTTA, 2017) Nesse momento é realizada uma técnica de meditação utilizada na maioria das artes marciais japonesas chamada Mokuso e, por fim, saudação. Geralmente as aulas de Judô se resumem a essa estrutura didática.

A saudação faz parte da etiqueta do Judô, como todas as artes marciais japonesas, havendo a saudação no início e no final da prática do Budo. A saudação começa com o professor na frente da turma, enquanto os alunos ficam enfileirados, não em fila única. Sempre começa com a saudação na qual o professor diz Shomen-ni-rei! e inclina o tronco em aproximadamente 45°. Em seguida, o professor diz sensei-ni-rei! e inclina o tronco em aproximadamente 45° novamente. Já no final da aula é ao contrário, ou seja, começa com sensei-ni-rei! e encerra com shomen-ni-rei! (UCHIDA; MOTTA, 2018)

O aquecimento nas aulas de Judô, para crianças e adolescentes, visa mais a ludicidade, fazendo corrida leve, brincadeira do carrinho de mão, brincadeira de carregar o colega nas



costas até um certo ponto e voltar e, para aqueles que já sabem as técnicas de amortecimento de quedas (Ukemi), pode-se realizar o pique ukemi – consiste em: para não ser colado o aluno deve realizar uma técnica de ukemi.

Em seguida vem a parte do treinamento de ukemi, que é realizado mediante a execução de todas as técnicas de ukemi: ushiro ukemi (cair para trás), yoko ukemi (cair para o lado), mae ukemi (cair para frente) e mae-mawari-ukemi (rolamento para frente). O ushiro ukemi e o yoko ukemi começam sendo realizados deitado no tatame, já o mae ukemi e o mae-mawari-ukemi são realizados a partir da posição de cócoras, até realizá-los em pé. O treinamento do mae-mawari-ukemi tem como progressão didática, primeiramente o salto à distância, de forma lúdica, colocando duas faixas sobre o tatame com uma distância razoável entre uma e outra e brincando como se aquele lugar fosse um rio e só dá para atravessar utilizando o mae-mawari-ukemi, assim treinando o salto com rolamento à distância. E, para o treinamento do rolamento em altura, dois alunos seguram cada um a ponta de uma corda ou de uma faixa e estipulam uma altura. O aluno deve saltar rolando por cima da corda ou faixa.

Após o treinamento de ukemi, se começa a prática de técnicas do Judô. De início o professor deve selecionar um aluno ou perguntar qual aluno gostaria de ser o ajudante e, em seguida o professor deve explicar o passo a passo de como executar a técnica. No Judô as técnicas são divididas em três fases: Kuzushi, Tsukuri e Kake. O Kuzushi é o desequilíbrio, se não tem desequilíbrio, o judoka vai ter que fazer muita força para executar a técnica e esse não é o objetivo. Primeiramente, o professor deve mostrar o desequilíbrio para todos os oito lados e, em seguida, deve explicar o tsukuri, que é a entrada do golpe. No treinamento para aprendizagem de golpes deve-se realizar diversas vezes a técnica, pois o kake é o derrubar e só depois de realizar diversas vezes a entrada do golpe, tanto com a pegada direita quanto esquerda, que se realiza o kake, ou seja, seguindo toda a progressão pedagógica da técnica.

No randori (ou prática livre) é o momento em que os alunos vão experimentar as técnicas na prática. Nesse momento, nenhum dos dois judocas sabem a técnica que um ou outro vão executar, geralmente seguindo as regras oficiais atuais competitivas, nas quais o professor é o árbitro da prática livre.

Após o fim da prática livre, vem a volta a calma, que pode ser realizada por meio de conversa entre o professor e os alunos sobre a aula ou o professor ensinando algo teórico para os alunos ou, ainda, através do Mokuso.

O Mokuso é uma técnica de meditação em que os alunos sentam sobre seus calcanhares e colocam as mãos juntas formando um círculo na altura do umbigo, com os dedos da mão



esquerda sobre os dedos da mão direita, deixando a abertura desse círculo na altura do umbigo e fecha os olhos. O Mokuso começa quando o professor diz Mokuso e termina quando o professor diz Matte (que significa parar). Após o Mokuso é realizada a saudação final da aula, finalizando-a.

O Judô não é apenas um desporto de combate como muitos pregam, também é uma filosofia de vida e uma prática de defesa pessoal, por isso, deve-se ter um cuidado especial em relação à parte esportiva e no incentivo da competição de forma a estimulá-la.

O Karatê nas aulas de Educação Física Escolar

O karatê é uma arte marcial que tem muitas possibilidades de ser ensinada nas aulas de educação física no Brasil, pelo fato de não precisar de tantos equipamentos quanto o Judô, como tatame e Judogi. O Karatê pode ser treinado em qualquer lugar.

As aulas de karatê têm um padrão tão simples quanto do Judô, ou seja: saudação, aquecimento, alongamento, técnicas, Kihon, Kata ou Kumite, volta à calma (ou Mokuso) e, por fim, saudação de encerramento.

A saudação no karatê é realizada da mesma forma que no Judô, tanto no início quanto no fim da aula. O aquecimento é realizado com corridas, corridas com salto, abdominais, flexões, entre outros exercícios com o peso corporal. Após o aquecimento é realizado o alongamento de todo o corpo.

O treinamento de técnicas começa por ensinar as posturas do karatê, pois a partir delas que serão realizados os golpes, dependendo de cada ocasião. Após o ensino das posturas, vem o ensino das técnicas de bloqueios, socos e chutes, realizando de forma bilateral, começando com a direita e seguindo para a esquerda.

Com os alunos já tendo adquirido um conhecimento das posturas básicas e dos bloqueios e golpes, vem a parte do kihon, que é uma prática em que um aluno realiza um ataque ao outro, sendo que já é combinado qual ataque será realizado e em que parte do corpo. O Kihon é dividido em três formas: Kihon ippon - em que um aluno ataca e outro bloqueia e contra ataca; Kihon Sanbon - em que um aluno ataca três vezes e o outro bloqueia as três vezes, contra-atacando após o terceiro bloqueio; e o Kihon Gohon - em que o aluno ataca cinco vezes e o outro bloqueia os cinco ataques e contra-ataca no último golpe. Para alunos iniciantes é fundamental se manter no Kihon Ippon.

Após a parte do treinamento de Kihon, vem o Kumite (combate), entretanto pode ser substituído pela prática de Kata (formas), que é a essência do karatê. Conhecendo a realidade



da educação física escolar brasileira, é mais interessante evitar o Kumite por geralmente faltar equipamentos de proteção e ir direto para o ensinamento do Kata.

O Kata são combinações lógicas de técnicas de bloqueio e golpes em sequências determinadas, é a parte mais importante do karatê, pois inicialmente o karatê era treinado através do Kata. Além disso, a prática do mesmo é benéfica para os alunos nas aulas de educação física pelo fato de que cada kata tem formas diferentes de movimento, isto é, movimentos rápidos, lentos, saltos, bilateralidade, trabalhando de forma equilibrada o corpo e desenvolvendo a consciência corporal.

Os katas têm uma ordem, começando do mais fácil até o mais complexo. Para o ensino do kata é interessante dividi-lo em dois ou mais partes, repetindo a primeira parte quantas vezes forem necessárias para o aluno absorver da melhor maneira possível e desenvolver sua consciência corporal e memória motora. Após o treino de kata é realizada a volta à calma, por meio do Mokuso (meditação) ou ensinando a parte teórica, história e/ou filosofia do karatê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar um pouco da história do Judô e do Karatê, para construir uma base sólida para mostrar as mesmas nas aulas de educação física escolar. Sabemos que no Brasil é difícil encontrar professores ensinando tais artes marciais nas aulas de educação física escolar, talvez por se sentirem despreparados ou por falta de material, como por exemplo, na prática do Judô, em que é necessário, no mínimo, placas de tatame para a segurança dos alunos. E, na realidade das escolas brasileiras ter um espaço para as aulas de educação física já é uma vitória.

O karatê já é uma arte mais acessível pra ser aplicada nas aulas de educação física escolar por não precisar de tatame, apesar que, para a prática do Kumite, que é o combate, é necessário equipamentos de proteção, mas há outras formas de treinar karatê sem essa parte e, como observado, chama a atenção dos alunos por ser algo diferente do que geralmente observam nas aulas de educação física escolar. Talvez, muitos alunos só tiveram contato com o karatê assistindo na Tv.

É importante levar tais artes marciais para as aulas de educação física escolar, pois estas não são apenas esportes, são filosofias de vida. Há muito a ensinar aos alunos não apenas teoricamente, tendo em vista que a prática corporal do Judô e do Karatê são meios para alcançar um fim que é o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Como pudemos ver, na filosofia Seiryoku Zenyo do Judô, que é o uso da energia com a máxima eficiência, quando observamos só de forma técnica, lembramos do uso do desequilíbrio para a aplicação com máxima eficiência



da técnica, mas Kano quis na verdade ensinar na prática corporal que aquela filosofia se aplica na vida também, ou seja, aplicar a energia com máxima eficiência em todas as áreas da vida. Por exemplo, em um ambiente escolar, o aluno que tomar consciência de tal filosofia e que sofrer *bullying*, talvez consiga aplicar tal filosofia em sua vida e não ligar mais para os agressores dele, assim se preservando.

Já no karatê, destaca-se Funakoshi e seus vinte princípios fundamentais, dos quais podendo destacar os seguintes princípios: não existe primeiro golpe no karatê; o karatê permanece do lado da justiça; e o karatê vai além do dojo (FUNAKOSHI, 1994). Quando Funakoshi diz que não existe primeiro golpe no karatê, ele deixa claro que o karatê é para defesa e a defesa não é necessariamente corporal. Evitar um conflito é uma forma de defesa e tal filosofia se pode levar para a vida (FUNAKOSHI, 1994).

Quando se diz que o karatê permanece do lado da justiça, quer dizer que o karatê sempre está do lado certo, independente das consequências, ou seja, ensina aos alunos a sempre procurarem fazer o certo e ficar do lado certo. E, por fim, quando se diz que o Karatê vai além do dojo, significa levar os princípios do karatê para a vida, para o dia a dia, tanto em casa quanto na escola e nas relações sociais. A filosofia das artes marciais que as enriquecem e as diferenciam dos esportes de combate.

Jigoro Kano e Gichin Funakoshi além de pioneiros na modernização e propagação das suas respectivas artes marciais, eram educadores, isso mostra o quanto pensaram na aplicação da didática de ambas as artes marciais nas escolas.

REFERÊNCIAS

FUNAKOSHI, Gichin. **Karate-Do**: meu modo de vida. São Paulo: Cultrix, 1994. 136 p.

FUNAKOSHI, Gichin. **Karate-Do Kyohan**: o texto mestre. São Paulo: Cultrix, 2014. 272 p. Tradução de Wagner Bull.

KANO, Jigoro. **Judo Kodokan**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2010a. 272 p. Tradução de Wagner Bull.

KANO, Jigoro. **Energia Mental e Física**: escritos do fundador do Judo. 2. ed. São Paulo: Pensamento, 2010b. 128 p. Tradução de Wagner Bull.

KANO, Jigoro. **Judo Kyohon**. San Francisco: Blurb, 2021. 144 p. Tradução de: João Camacho, Selmar menezes e Pablo Gimenes.

KODOKAN. **History of Kodokan Judo**. Japão, 2021. Disponível em: <http://kodokanjudoinstitute.org/en/doctrine/history/>. Acesso em: 30 mar. 2021.



KODOCAN. Técnicas. Nomes das Técnicas de Judô. [s.d.]. Disponível em: <http://kodokanjudoinstitute.org/en/waza/list/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NAKAYAMA, Masatoshi. **O Melhor do Karate**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, v. 1, 2012. 144 p. Tradução de Carmen Fischer.

STEVENS, John. **Três Mestres do Budo**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 143 p. Tradução de Luiz Carlos Cintra.

UCHIDA, Rioiti; MOTTA, Rodrigo. **Uruwashi**: o espírito do Judo: volume 1. São Paulo: Évora, 2014. 288p.

UCHIDA, Rioiti; MOTTA, Rodrigo. **Uruwashi**: o espírito do judo: volume 2. São Paulo: Évora, 2017. 260p.

UCHIDA, Rioiti; MOTTA, Rodrigo. **Uruwashi**: o espírito do judo: volume 3. São Paulo: Évora, 2018. 216p.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Mestre em Educação e possui Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professora efetiva da Rede Municipal de Itaguaí/RJ e professora externa do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão de Estágio Curricular em Educação Física da UFRRJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte, vinculado do Departamento de Educação Física e Desportos (GPPEFE/DEFD/UFRRJ).

SOBRE AS ORGANIZADORAS

GABRIELA SIMÕES SILVA



Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Licenciada em Educação Física pela UFRRJ (2019). Bolsista CAPES. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte, vinculado ao Departamento de Educação Física e Desportos (GPPEFE/DEFD/UFRRJ).

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
ORGANIZADORAS



2021



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
ORGANIZADORAS



2021

