

# ANAIS DO **XIV** CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

29, 30 e 31 de agosto de 2019



*Desafios para Educação Física:  
Saúde, Esporte, Cultura/Lazer*

**TRABALHOS COMPLETOS**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA**

# **ANAIS DO XIV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Trabalhos completos**

**Agosto de 2019**

**FOA**

## EXPEDIENTE

### FOA

#### Presidente

Dauro Peixoto Aragão

#### Vice-Presidente

Eduardo Guimarães Prado

#### Diretor Administrativo - Financeiro

Iram Natividade Pinto

#### Diretor de Relações Institucionais

José Tarcísio Cavaliere

#### Superintendente Executivo

Jairo Conde Jogaib

#### Superintendência Geral

José Ivo de Souza

Relações Públicas

Maria Amélia Chagas Silva

### UniFOA

#### Reitor

Carlos José Pacheco

#### Pró-reitora Acadêmica

Úrsula Adriane Fraga Amorim

#### Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Alden dos Santos Neves

#### Pró-reitor de Extensão

Otávio Barreiros Mithidieri

#### EDITORA FOA

#### Editor Chefe

Laert dos Santos Andrade

### Editora FOA

[www.unifoa.edu.br/editorafoa](http://www.unifoa.edu.br/editorafoa)

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

A532 Anais do XIV Congresso de Educação Física. / Centro  
Universitário de Volta Redonda, 29 a 31 de agosto de  
2019. Volta Redonda: FOA, 2019. 284 p.

Trabalhos completos do XIV Congresso de Educação  
Física [recurso eletrônico].

Organização geral: Silvio Henrique Vilela

ISBN: 978-85-5964-134-9

1. Trabalhos científicos. 2. Educação física – congresso. I Vilela,  
Silvio Henrique. II. Fundação Oswaldo Aranha III. Centro Universitário de  
Volta Redonda. IV. Título.

CDD – 001.42

## COMITÊ ORGANIZADOR

### **Organização Geral**

Silvio Henrique Vilela

### **Comissão de Organização**

Paulo Celso Magalhães  
Rodolfo Guimarães da Silva  
Sérgio Eduardo Santos Moura  
Silvio Henrique Vilela  
Edson Ferreira da Rocha Junior (discente)

### **Comissão Científica**

Ana Paula Cunha Pereira  
Igor Dutra Braz  
Marcelo Paraiso Alves  
Marcos Guimarães de Souza Cunha  
Maria Cristina Tommaso  
Silvio Henrique Vilela  
Stephan Pinheiro Frankenfeld

### **Comissão de Marketing**

Aline Rodrigues Gomes  
Christiane Guimarães Pançardes da Silva  
Edson Ferreira da Rocha Junior (discente)  
Julia Alves Franco dos Santos (discente)  
Luis Filipe Folly R. Ferrão (Marketing)  
Paulo Celso Magalhães

### **Comissão de Logística e Técnica**

Altemir Luiz Novaes Franco (Audio Visual)  
Cassio Martins  
Maria Cristina Tommaso  
Rangel Aparecido Florêncio Venâncio  
Robson dos Santos

### **Comissão de Cursos**

Cássio Martins  
Daniel Alves Ferreira Junior

### **Comissão de Cerimonial e Social**

Beatriz L. Rennó R. Chaves  
Christian S. Junqueira  
Hilda Torres Falcão  
Kelly Silva Teixeira  
Regina Celi da Silva  
Thamyres Christine Vitalino Braga

### **Comissão de Editoração**

Claudio Delunardo Severino  
Jandelis Rocha Ferreira  
Laert dos Santos Andrade

## SUMÁRIO

Educação física enquanto área da saúde: matriz curricular em pauta.....	6
A implantação da dupla tarefa em pessoas com demência de Alzheimer .....	24
Cheerleading: uma porta para o debate de gênero .....	28
Educação Física escolar e sedentarismo.....	50
Rugby na Escola: Contribuições na Confederação Brasileira de Rugby .....	62
Capoeira: uma ecologia de saberes .....	81
Desafios da educação inclusiva do autista na perspectiva da comunidade escolar....	96
Perspectivas interdisciplinares no processo ensino-aprendizagem através da Educação Física .....	101
Efeitos agudos dos métodos de treinamento resistido pareado agonista – antagonista e drop set.....	116
A pandemia do sedentarismo: uma perspectiva de futuro.....	130
Lazer e esporte para crianças e adolescentes acolhidas institucionalmente.....	143
O ensino do salto com vara na Educação Física escolar: possibilidades da prática pedagógica.....	152
O conceito de pós-modernidade na formação do profissional de educação física...	169
A competição e a sua contribuição para a formação global da criança: o caso do basquetebol .....	184
Exergames: uma possibilidade nas aulas de Educação Física escolar .....	197
Hipertensão arterial sistêmica: classificações e programas de exercícios físicos ....	212

Educação física escolar e interculturalidade: um possível diálogo sobre a inclusão.	227
Distorção idade/ série: um estudo de caso .....	248
A inserção da tecnologia digital como proposta pedagógica nas aulas de educação física escolar.....	265
Educação física escolar e atividade física extra-escolar: seus aspectos na infância e adolescência.....	277

## **Educação física enquanto área da saúde: matriz curricular em pauta**

### ***Physical education as a healthcare: curriculum on the focus***

**APRIGIO, J. F. B.<sup>1</sup>; VILELA, S. H.<sup>1</sup>**

1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
[julia.faprigio@gmail.com](mailto:julia.faprigio@gmail.com)

#### **RESUMO**

Posterior a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), diversas ações foram desenvolvidas objetivando aprimorar o atendimento e a abrangência dos serviços. A criação dos Núcleos de Apoio a Saúde da Família, foram uma delas e deu amparo legal para atuação do profissional de Educação Física no SUS. Objetivando a materialização da inserção desse profissional no SUS da cidade de Volta Redonda, buscamos abalizar se sua formação possui evidência de compatibilidade com as demais formações em saúde do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) já inseridas no SUS. Através de documentos publicizados, classificamos cada curso com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos que enfatizassem propostas do SUS e consideramos todo o processo saúde-doença do cidadão. Observou-se as matrizes curriculares contendo disciplinas, majoritariamente, “Específicas” e a variação de disciplinas das áreas de “Ciências Biológicas e da Saúde” e de “Ciências Sociais, Humanas e Econômicas”, comprovou a compatibilidade do currículo da Educação Física com os demais currículos analisados. Portanto, a formação do profissional de Educação Física se mostra compatível com as demais áreas da saúde do UniFOA já presentes no SUS da cidade e a ausência desse profissional vai de encontro às novas políticas públicas de saúde.

**Palavras-chave:** Educação física. Formação. Saúde pública. Nasf.

#### **ABSTRACT**

*After the implementation of the health system, several actions were developed aiming at improving the healthcare and security of the services. The creation of the*

*Family Health Support Centers was one of them and provided a legal support for the Physical Education professional's works at public centers of health. Aiming at the materialization of the insertion of this professional in this places, we seek to ascertain whether their education has evidence of compatibility with the other health degree at the Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) already inserted in the system. Through publicized documents, we classified each health profession based on the National Curriculum Guidelines that emphasize the healthcare proposals and consider the entire health-disease process of the citizen. We observed the curriculum matrices containing mostly "Specific" subjects and the variation of subjects in the areas of "Biological and Health Sciences" and "Social, Human and Economic Sciences", proved the compatibility of the Physical Education curriculum with others. Therefore, the graduation of the Physical Education professional is compatible with other healthcare graduations on UniFOA and the absence of this professional in the system of health goes against the news public health policies.*

**Keywords:** *Physical education. Healthcare. Public health.*

## 1. INTRODUÇÃO

Como marca do processo de redemocratização do país, há três décadas foi promulgada a sétima Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, que dentre outras coisas, implementou o Sistema Único de Saúde (SUS) representando um grande avanço das políticas públicas de saúde no país. Pautado nos princípios da universalidade, equidade e integralidade, o SUS visava incluir, nesse novo contexto, aspectos de promoção, prevenção e recuperação da saúde, modificando então, a relação saúde-adoecimento no Brasil.

Desde os anos de 1990, têm sido implementadas políticas como objetivo de constituir um sistema público universal de saúde no Brasil. Uma das expressões desse objetivo é a Saúde da Família, estratégia prioritária para a organização da Atenção Básica e do sistema local de saúde (MENDONÇA et al. 2018). Isso veio possibilitar às equipes de Saúde da Família a compreensão ampliada do processo



saúde-doença e da necessidade de intervenções que vão além de práticas curativas (BRASIL,2000).

A Estratégia de Saúde da Família (ESF) passou a buscar a reorientação do modelo assistencial que vêm contribuindo para melhorar a atenção primária a saúde (APS), principalmente por mudar o foco do atendimento individual, baseado no modelo biomédico e curativo, para um foco na qual as práticas devem estar orientadas pelos determinantes do processo saúde-doença e contemplando ações importantes no campo da Vigilância em Saúde e da Promoção da Saúde (BRASIL,1997).

Atualmente no Brasil, as unidades com ESF, são os serviços de saúde em maior quantidade e com maior capilaridade nos territórios, estando presente na quase totalidade dos municípios do país (MENDONÇA et al., 2018)

Fica evidente que o atual modelo assistencial preconiza a prevenção de doenças e a promoção da saúde como principal ação de combate às doenças e agravos à saúde, contribuindo assim, para a melhora da eficácia dos níveis secundários e terciários de atenção à saúde. E com a criação dos Núcleos de Apoio a Saúde da Família (NASF), em 2008, a Educação Física adquiriu amparo legal através da Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008 para atuação na APS.

O profissional de Educação Física passa a ser reconhecido como “profissional de saúde de nível superior” na Resolução nº 218, de 06 de março de 1997. Além dele, Assistentes Sociais, Biólogos, Enfermeiros, Farmacêuticos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Médicos, Médicos Veterinários, Nutricionistas, Odontólogos, Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais também foram reconhecidos.

Destes, reconhecidos oficialmente, o Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) possui os seguintes: Serviço Social, Biologia, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Odontologia. Dentre os cursos descritos, apenas os de Biologia e Educação Física ainda não estão incorporados à rede de atenção à saúde do município de Volta Redonda. Neste sentido, Mendonça et al. (2018, p.182) destacou que o desenvolvimento de ações de promoção da saúde continua sendo tratado de forma incipiente no país, tanto dentro do setor saúde, como fora dele e,

até mesmo nos meios acadêmicos. Por isso, julgamos importante ampliar os debates acerca da inserção do profissional de Educação Física no SUS.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é analisar a matriz curricular dos cursos da área da saúde presentes no UniFOA e inseridos no SUS da cidade de Volta Redonda, para, através dessa análise, abalizar se a formação profissional em Educação Física possui evidência de compatibilidade com as demais formações oferecidas pelo UniFOA.

## **2. Metodologia**

Para a construção desse estudo, selecionamos os cursos da área de saúde oferecidos pelo UniFOA, por ser uma Instituição que há mais de 50 anos vem formando profissionais para atuar nos serviços de saúde da cidade, do estado e do país. Dentre os 7 cursos da área da saúde oferecidos pelo UniFOA, optamos por trabalhar somente com os que estão presentes no SUS de Volta Redonda, e também com o curso de Educação Física. Ao todo, foram estudadas as matrizes curriculares de cinco cursos de graduação. Excluímos da amostra os cursos de Medicina e Biologia porque o primeiro possui matriz modular, o que impossibilita a construção de nossa análise comparativa, e o segundo por não está inserido no SUS.

Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem quantitativa e qualitativa de cunho bibliográfico e documental, com corte transversal. O caminho metodológico foi desenvolvido, primeiramente, por meio de consulta das disciplinas e cargas horárias dos cursos de Enfermagem, Odontologia, Nutrição, Serviço Social e Educação Física no site oficial do UniFOA. Em seguida, realizamos a classificação das disciplinas tendo como referência os “conteúdos essenciais” descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Enfermagem, Odontologia e Nutrição.

A formação dos profissionais de Enfermagem, Odontologia e Nutrição, (segundo Art.6º das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs) deve englobar conteúdos essenciais relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade. Deste modo, o curso deve propiciar uma formação que

considere à realidade epidemiológica e profissional do contexto de atuação, proporcionando ao paciente a integralidade das ações do cuidar (BRASIL, 2002).

Fica evidenciado nessas DCNs que a formação profissional deve contemplar ações que minimizem as necessidades sociais da saúde, com ênfase no que é proposto pelo SUS. Com isso, subdividimos conteúdos curriculares matriciados em “Ciências Biológicas e da Saúde”, “Ciências Humanas e Sociais” e “Ciências Específicas” de cada campo profissional.

Por isso optamos por utilizar como parâmetro comparativo as classificações comuns presentes nas DCNs desses cursos, levando em consideração que estes se organizam de forma a priorizar a preparação dos profissionais para a atuação no SUS, enfatizando a necessidade de assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento à população. Deste modo, construímos o modelo no qual foi espelhada a organização matricial dos cursos de Educação Física e Serviço Social.

A definição dos critérios de classificação observam as emendas e características das disciplinas de cada curso. Estas devem, obrigatoriamente, se enquadrarem em um desses três conjuntos:

I. **Ciências Biológicas e da Saúde:** incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial;

II. **Ciências Sociais, Humanas e Econômicas:** incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III. **Ciências Específicas da Atuação:** incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) específicos de cada área profissional;

Dessa forma criamos os quadros comparativos que nos possibilitou demonstrar as aproximações e distanciamentos das áreas estudadas para, então, discutir a compatibilidade de seus currículos.

## **2.1. A educação física na área da saúde**

Em 1º de setembro de 1998, foi regulamentada a profissão de Educação Física a partir da Lei Federal n.9696/1998, e criado os respectivos conselhos: Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

Dessa forma, os profissionais de Educação Física passaram a ser identificados pelo conjunto de graduados<sup>1</sup> habilitados no Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREFs). Estes profissionais têm como responsabilidade, entre outras, atender a demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações (MARTINS,2015).

A Resolução nº 046/2002/CONFED, que dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional, também aponta sua aptidão para intervenção plena no âmbito de atividade física. Além disso, esclarece que o profissional de Educação Física é capacitado para atuar como autônomo ou em instituições de órgãos públicos e privados podendo intervir nos três níveis de atenção à saúde: primário, secundário e terciário (CONFED, 2002).

Frente a esse cenário, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), estabelecida em 2006 e revisada em 2014, aprovou a institucionalização da promoção da saúde no SUS. Para a implementação da PNPS elegeu-se áreas temáticas prioritárias. Dentre elas, estão inclusas a prática corporal e a atividade física nas sações da APS e comunidade, destacando a importância de viver ativo fisicamente como fator de proteção à saúde.

A Portaria 2.608, de 28 de dezembro de 2005, apresentada pela PNPS, destina recursos aos estados da federação para investimentos em projetos locais e incentivo à prática de atividade física tendo como objetivo a diminuição dos hábitos

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que, como toda nova profissão, os sistemas CREFs/CONFED regularizaram a situação dos práticos da área com mais de 5 anos de atuação comprovados através do provisionamento

do sedentarismo da população. Analisando a referida portaria, são inúmeras as ações da PNPS que fundamentaram a importância da inserção do profissional de Educação Física no âmbito da APS.

Na tentativa de aproximar a formação dos profissionais de saúde dos princípios e diretrizes do SUS, o Ministério da Educação, juntamente com o Ministério da Saúde, vem desenvolvendo e apoiando estratégias visando romper o paradigma do ensino em saúde. Isso exige, como se pode inferir, um olhar que extrapole os aspectos biológicos e tenha o sujeito – indivíduo ou coletivo - como foco dos atos e ações do cuidar (ANJOS e DUARTE,2009).

Fica claro a partir das atuais DCNs da área, que o profissional de Educação Física deve ser formado para compor os NASF's e as diversas formas de intervenção na saúde pública. Enfatizando sua habilitação para atuar diretamente na promoção, proteção e recuperação da saúde. Além de possuir um olhar pedagógico sob a perspectiva educacional, impactando diretamente nos determinantes do processo saúde-doença e no cuidado adotado na vida diária.

O NASF tem como finalidade ampliar a abrangência, o escopo e a resolubilidade das ações da APS. É estratégia do NASF trazer uma equipe multiprofissional para prestar assistência e cuidados em saúde no território, de forma interdisciplinar, aumentando o potencial de integralidade e de resolutividade dos atendimentos. O apoio matricial do NASF se materializa por meio do compartilhamento de problemas, da troca de saberes e práticas entre os profissionais, bem como, da articulação pactuada de intervenções, levando em conta a clareza das responsabilizações comuns e as específicas da equipe de APS (SANTOS et al, 2017).

Mediante as recentes perspectivas de atuação do profissional de Educação Física e entendendo a crescente necessidade de se intervir na integralidade do cuidado em saúde, a inserção do profissional de Educação Física no SUS representa uma importante estratégia para redução das iniquidades e agravos no âmbito da saúde pública. Entendemos que, a participação do profissional de Educação Física no SUS ratifica as novas políticas públicas voltadas para a promoção e manutenção

da saúde, por isso se faz necessário discutir a formação em Educação Física enquanto área da saúde.

## **2.2. O Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA**

Em 1968, a cidade de Volta Redonda se caracterizava por ser um importante polo industrial, principalmente devido a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional. A partir dos anos 40, ela se tornou a principal cidade da mesorregião Sul Fluminense por estar localizada num importante eixo econômico entre as capitais Rio de Janeiro e São Paulo.

Por esses motivos e em decorrência da consequência deles, Volta Redonda foi a cidade escolhida para a criação da Fundação Oswaldo Aranha (FOA) assumindo o papel de Universidade da Região Sul Fluminense (VILELA et al., 2006). Sua fundação visou suprir a demanda de ensino superior na região Sul Fluminense e disseminar a pesquisa técnica e científica.

Idealizada por diversos profissionais de diferentes segmentos da sociedade voltaredondense, sua instituição não visou fins lucrativos, possuía caráter educacional e cultural. A primeira escola desta fundação a ter sua autorização de funcionamento foi a Escola de Ciências Médicas em 1968. Em seguida foram implantados os cursos de Odontologia e Engenharia Civil em 1970. Pouco tempo depois, a Escola de Educação Física de Volta Redonda foi criada, em 1971.

Em 1993, as escolas mantidas pela FOA foram integradas, transformando-se no Centro de Ensino Superior de Volta Redonda. Pouco tempo depois, com o credenciamento do Ministério da Educação e Cultura, a instituição foi elevada ao patamar de Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Atualmente, o UniFOA conta com seis campi distribuídos na cidade de Volta Redonda, oferecendo um total de vinte e um cursos de formação superior, dentre eles, o de Educação Física - Bacharelado.

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física - Bacharelado, instituído para o ano de 2018, enfatiza os esforços da Coordenação, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado em preparar o egresso para atuar em três eixos profissionais: Esporte e Lazer, Fitness e Saúde. Importante destacar que o desenvolvimento do Estágio Profissional Supervisionado já atua nestes três eixos e

reforça a necessidade de se pensar o graduando e sua inserção no SUS como parte da equipe multidisciplinar ligado ao sistema de saúde.

Nesse sentido, segundo seu PPC de 2018:

[..]a qualificação do egresso está vinculada ao desenvolvimento de competências necessárias para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para possibilitar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, em conformidade com os princípios filosóficos adotados pelo UniFOA (FOA, 2018 p.10)

Frente a esse cenário, as novas DCNs dos cursos de Graduação em Educação Física, foram homologadas por meio da Portaria nº 1.349 de 17/12/2018. Em seu Artigo 18 estas estabelecem que o egresso deve possuir a habilidade de “intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde” (p.11). Desse modo, o curso do UniFOA se apresenta na vanguarda das mudanças institucionais e práticas da trajetória de formação do profissional de Educação Física.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as disciplinas e cargas horárias disponíveis no site da UniFOA, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas e carga horária

Cursos	Matriz curricular			Total
	Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Sociais, Humanas e Econômicas	Ciências Específicas	
Educação Física	560	720	2520	3800
Enfermagem	1040	480	2980	4500
Nutrição	440	800	2630	3870
Odontologia	600	400	3460	4460
Serviço Social	0	1040	2760	3800

Fonte: dos autores, 2018

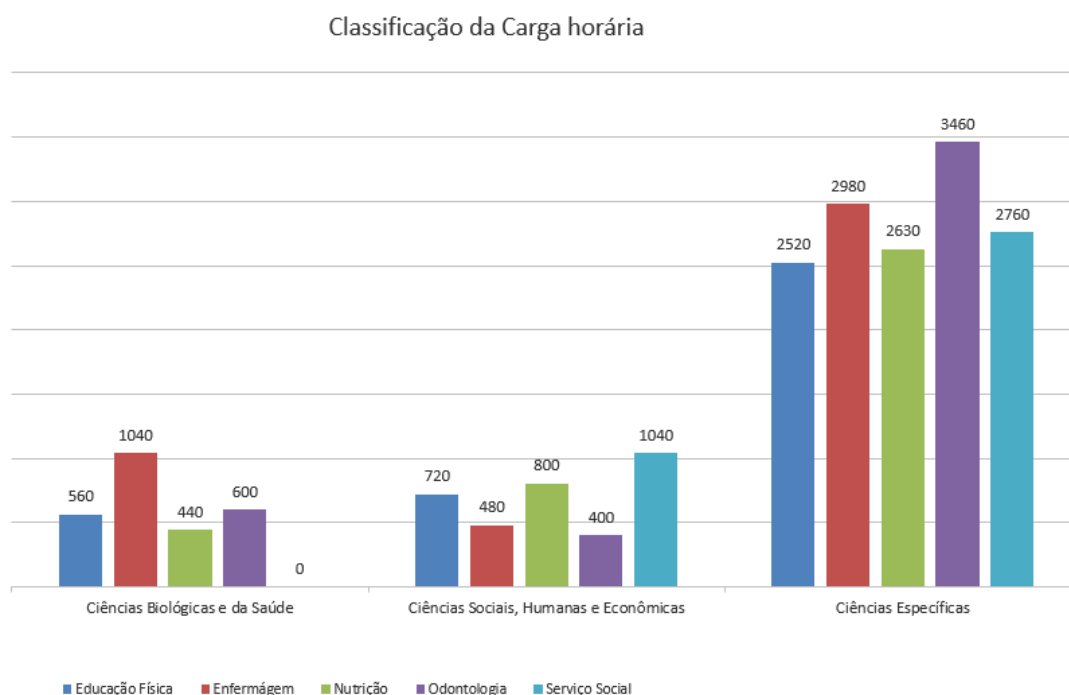
Podemos notar que as cargas horárias totais dos cursos da amostra são diferentes. Por conta disso optamos por considerar a duração e o número de disciplinas presentes em seus currículos.

Importante destacar que os cursos de Educação Física, Nutrição e Serviço Social tem duração de quatro anos, já os cursos de Enfermagem e Odontologia possuem duração de cinco anos.

A média da carga horária total dos cursos com duração de 4 anos (Educação Física, Nutrição e Serviço Social) é de 3.823,3 horas. Em se tratando das disciplinas de Ciências Biológicas e da Saúde, a média dos três cursos com duração de 4 anos é de 333,3 horas totais. Em Ciências Específicas a média é de 2636,7 horas. Por último, em Ciências Sociais, Humanas e Econômicas a média calculada é de 853,3 horas.

O gráfico abaixo apresenta um comparativo entre as cargas horárias de cada conjunto de disciplinas analisados considerando o número de horas total de cada profissão.

Quadro 1 – Visão geral do resultado da classificação



Fonte: dos autores, 2018



Observamos que as maiores variações se dão por conta da carga horária total do curso, tendo eles duração de 4 ou 5 anos. Mesmo diante dessa diferença, foi possível constatar a aproximação existente entre os cursos quando se compara a porcentagem de disciplinas em cada área de conhecimento.

Em relação à essa porcentagem, temos o seguinte quadro:

Tabela 2 – Média por área de conhecimento

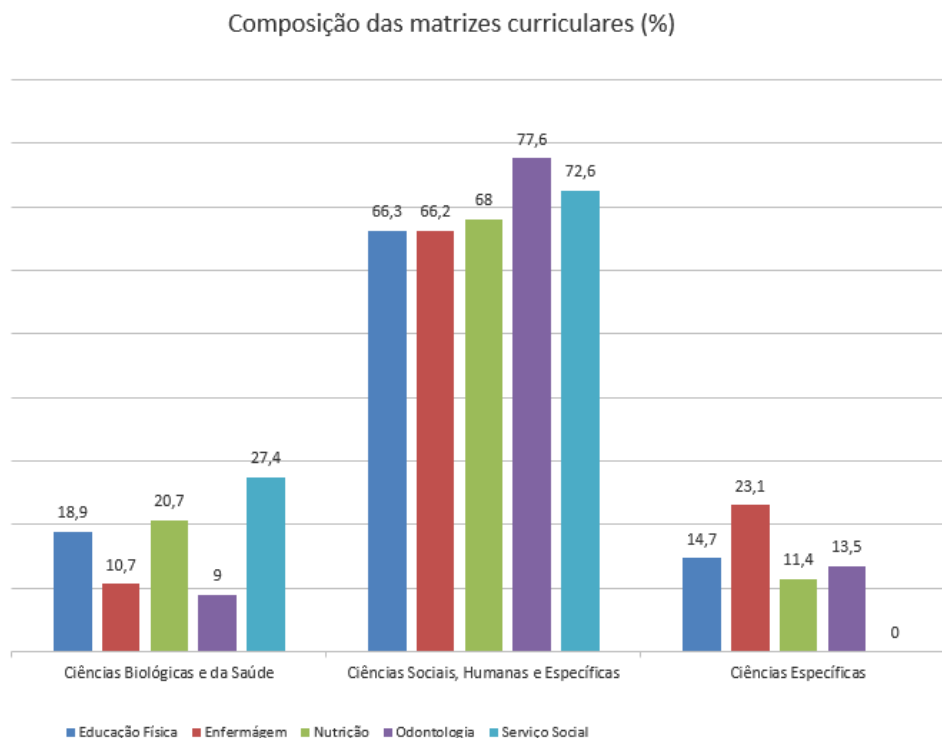
Cursos	Duração (anos)	Total de Disciplinas	Classificação por área de conhecimento (%)		
			Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Sociais, Humanas e Específicas	Ciências Específicas
Educação Física	4	43	18,9	66,3	14,7
Enfermagem	5	42	10,7	66,2	23,1
Nutrição	4	55	20,7	68,0	11,4
Odontologia	5	59	9,0	77,6	13,5
Serviço Social	4	35	27,4	72,6	0,0
Média			17,34	70,14	12,54

Fonte: dos autores, 2018

O mapeamento dos cursos revelou que em média 17,34% das matrizes curriculares são compostas por disciplinas da área de Ciências Sociais, Humanas e Econômicas. Cerca de 70,14% das disciplinas são de áreas específicas de cada profissão. Quanto às Ciências Biológicas e da Saúde, aproximadamente 12,54% das disciplinas compreende as características dessa área de conhecimento conforme tabela II.

O gráfico a seguir apresenta como é composta a matriz curricular de cada curso considerando a porcentagem de disciplinas das três áreas de conhecimento analisadas:

Gráfico 2 – Porcentagem de disciplinas por área de conhecimento



Fonte: dos autores, 2018

### 3.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1.1. Carga horária total dos cursos analisados

A comparação da carga horária total entre os cursos da área da saúde não apresentou variação significativa, isto porque cada DCN define as cargas mínimas para a integralização de seus cursos e todos estão rigorosamente dentro destas determinações. Deste modo, os cursos analisados contêm carga horária entre 3.800 horas (para graduação em 4 anos) a 4.500 horas (para graduação em 5 anos).

O curso de Educação Física, em comparação com os cursos de Nutrição e Serviço Social, que possuem duração de 4 anos, apresenta carga horária compatível se distanciando apenas por 23,3 horas da média calculada entre os cursos de 4 anos, conforme mostrado na tabela I.

### **3.1.2. Desvio da média das cargas horárias**

Apesar do desvio de 23,3 horas, revelada pela média das cargas horárias das disciplinas referentes aos cursos com duração de 4 anos, conforme análise anterior, quando se compara a porcentagem de disciplinas pertencentes a cada área de conhecimento com a sua média, temos um desvio de no máximo 12,5% (conforme tabela II), valor relativamente baixos e considerarmos as especificidades de cada área de conhecimento. Constatamos ainda que este valor é reflexo da ausência de disciplinas na área de Ciências Biológicas e da Saúde no curso de Serviço Social.

### **3.1.3. Ciências Sociais, Humanas e Econômicas.**

Analisando as disciplinas enquadradas nas Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, os resultados obtidos revelam que os cursos de Educação Física (+1,6%), Nutrição (+3,4%) e Serviço Social (+10,1%) estão acima da média calculada nessa área de conhecimento considerando os cinco cursos analisados. A média de disciplinas na área de Ciências Sociais, Humanas e Econômicas é de 17,34%. Já os cursos de Enfermagem (-6,6%) e Odontologia (-8,3%), se encontram abaixo da média. Acreditamos que esse resultado se deu pela necessidade que os cursos de Enfermagem e Odontologia tem de tratar o sujeito como ponto central do cuidado, ressaltando seu viés técnico, mesmo considerando seu papel na promoção da saúde.

No caso dos cursos de Educação Física, Nutrição e Serviço Social o olhar para o sujeito ocorre, na maioria dos casos, de forma ampliada para intervenção individual ou coletiva no âmbito da saúde. Por isso, para estes cursos os determinantes sociais são importantes ferramentas para detecção de fatores de risco.

### **3.1.4. Ciências Específicas**

As disciplinas identificadas como sendo específicas de cada formação apresentaram menores índices de variação. O curso de Educação Física (-3,8%) ficou abaixo da média encontrada, assim como os cursos de Enfermagem (-3,9%) e

Nutrição (-2,1%). Já os cursos de Odontologia (+7,5) e Serviço Social (+2,5) superaram a média de disciplinas de Ciências Específicas.

A tabela II mostra que os cursos de Educação Física, Nutrição e Enfermagem não apresentam grande variação nesse quesito. Os cursos de Educação Física e Nutrição estão voltados para as áreas de Ciências Sociais, Humanas e Econômicas. Já o curso de Enfermagem possui enfoque maior na área de Ciências Biológicas e da Saúde. É importante destacar que o curso de Odontologia tem significativo foco nessa área de conhecimento, restando apenas 22,5% de sua matriz para as demais áreas.

No caso especificamente do Serviço Social, sua matriz abrange as áreas específicas e as áreas sociais, isso se justifica pela necessidade do profissional de analisar e entender as questões sociais além de intervir diretamente na relação do indivíduo com a comunidade na qual ele está inserido.

### **3.1.5. Ciências Biológicas e da Saúde**

Em se tratando das Ciências Biológicas e da Saúde encontramos a maior distância entre a média e a porcentagem de disciplinas no curso de Serviço Social (-12,54%) em razão do perfil do curso e as exigências de sua atuação profissional, como exposto anteriormente.

O curso de Nutrição (-1,14%) apresentou menor número de disciplinas nessa área de conhecimento, ficando abaixo da média calculada. Já os cursos Educação Física (+2,16%) o de Odontologia (+0,96) estão acima da média encontrada nessa área de conhecimento. Ainda o curso de Enfermagem (+10,56%) apresenta grande preocupação com as Ciências Biológicas e da Saúde enfatizando seu papel assistencial, diminuindo o enfoque nas áreas Sociais, Humanas e Econômicas.

## **4. Conclusão**

Após criteriosa análise dos dados coletados percebemos que, no que diz respeito ao campo das Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, os cursos de Educação Física e Nutrição apresentaram valores próximos e acima do observado nos cursos de Enfermagem e Odontologia. Isso demonstra a relevância dos

determinantes sociais para a formação desses profissionais. É bom lembrar que estes determinantes influenciam diretamente nas condições de saúde da população e conseqüentemente na adoção de hábitos saudáveis.

Em se tratando dos conhecimentos diretamente ligados as áreas específicas de atuação de cada profissional os resultados não revelaram grande surpresa. Ficou evidenciado que as especificidades de cada curso tomam o maior número de disciplinas e, conseqüentemente, grande parcela da carga horária total dos cursos.

No campo das Ciências Biológicas e da Saúde, vemos uma grande preocupação do curso de Enfermagem com esses conhecimentos, o que é justificável pelo papel assistencial e de cuidado, individual e coletivo que esse profissional necessita desenvolver. Em se tratando dos cursos de Educação Física, Nutrição e Odontologia há muita proximidade nos números apresentados, demonstrando que a relevância dessa área de conhecimento para a formação em saúde no UniFOA é equilibrada entre os três cursos.

Dessa forma, fica comprovado que, a formação do profissional de Educação Física é compatível com as demais formações em saúde, tendo em vista sua proposta de intervenção.

Também ficou comprovado a partir dessa análise, que os cursos de Educação Física e Nutrição, que possuem duração de quatro anos, não apresentam grande discrepância em suas cargas horárias e perfis de disciplinas. Diferente do que se mostra a comparação feita entre estes dois cursos e o curso de Serviço Social. A diferença entre os três cursos com duração de quatro anos pode ser justificada pela característica diferenciada na atuação do profissional de Serviço Social que envolve o estudo profundo e detalhado do sujeito e do meio social na qual ele está inserido, díspar do que ocorre na atuação profissional das demais profissões da área da saúde.

O curso no qual a matriz mais se aproxima da formação em Educação Física é o de Nutrição, talvez pela proposta de cuidados com o corpo. Fato é que os profissionais de Nutrição estão inseridos no sistema de saúde de Volta Redonda e realizam ações de vigilância nutricional e promoção da alimentação saudável nas principais UBSF de Volta Redonda. Ademais, estão presentes nos hospitais e áreas

técnicas do SUS da cidade. Espaços esses ainda não oportunizados aos profissionais de Educação Física.

Podemos concluir que, além de possuir formação compatível com as demais áreas da saúde, e considerando os principais termos das recentes políticas públicas de incentivo às práticas corporais e a atividade física com foco em prevenção e promoção da saúde, o profissional de Educação Física pode ser visto com um papel fundamental nas equipes multidisciplinares do NASF, e conseqüentemente no SUS. No entanto, o que se faz urgente e necessário é a compreensão desse potencial do profissional de Educação Física, pelos dirigentes dos órgãos públicos que tratam da saúde no país.

### Referências

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa de Saúde da Família. Secretaria de Políticas Públicas–Departamento de Atenção Básica. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência a Saúde. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial**. Brasil. Ministério da Saude,1997.

BRASIL, B. Portaria nº 154 de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família-NASF. **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 218, de 6 de março de 1997**. Reconhecimento de profissionais de saúde de nível superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 maio 1997.

BRASIL. **Lei n. 9696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 set.1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. A Vigilância, o Controle e a Prevenção das Doenças Crônicas Não Transmissíveis. **DCNT no Contexto do Sistema Único de Saúde Brasileiro. Situação e Desafios**. Brasília: MS; 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde;2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.**Portaria nº 1.349 de 17 de Dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasil, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Cne/Ces Nº 3, de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução Cne/Ces Nº 5, de 7 de Novembro De 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. **Resolução Cne/Ces 3, de 19 de Fevereiro De 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Odontologia. Brasil, 2002.

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA – FOA. Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. **Projeto Pedagógico Do Curso De Educação Física–Bacharelado**,2018.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física (Brasil). **Resolução CONFED nº 046/2002**. Rio de Janeiro, 2002.

CONFEEF. **Resolução nº 046, de 2002/CONFEEF**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro, 2002.

CONFEEF. **A intervenção do profissional de Educação Física na saúde**. Revista de Educação Física, Confef, n.36 - Junho, 2010.

MARTINS, Iguatemy Maria de Lucena (Org.). **Intervenção profissional e formação superior em educação física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2015.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de et al. **Atenção primária à saúde no Brasil: conceitos, práticas e pesquisa**. In: *Atenção primária à saúde no Brasil: conceitos, práticas e pesquisa*. 2018.

RAMOS, Glauco N. S. et al. **Egressos do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos (1997 - 2003): formação e atuação**. *Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 9, n. 13, p. 249-265, 2008.

SANTOS, Rosimeire Aparecida Bezerra de Gois et al. **Apoio matricial e ações na atenção primária: experiência de profissionais de ESF e NASF**. *Saúde em Debate*, v. 41, p. 694-706, 2017.

VILELA, Silvio Henrique; DA ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira. **Memórias do curso de Educação Física de Volta Redonda: da criação à regulamentação**. *Arquivos em Movimento*, v. 2, n. 1, p. 23-38, 2006.



## **A implantação da dupla tarefa em pessoas com demência de Alzheimer**

### ***The implementation of double task in people with Alzheimer's dementia***

**FEIJOLO, B. O. C. <sup>1</sup>; SANTOS, C. S. <sup>1</sup>; MONTEIRO, F. T. <sup>1</sup>; CUNHA, M. G. S**

*<sup>1</sup> – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, RJ.*

*[franciane.teixeira91@gmail.com](mailto:franciane.teixeira91@gmail.com)*

#### **RESUMO**

Estudos recentes demonstram que a demência de Alzheimer vem afetando brutalmente as atividades de vida diária dos idosos que sofrem com esta doença, que afeta primeiramente o hipocampo, responsável pela memória de curto prazo e posteriormente se expandindo para outras regiões do cérebro, afetando assim coisas simples como orientação, linguagem, capacidade para resolver problemas e atenção. Nessa condição, ocorre a perda da habilidade de execução da dupla tarefa, que nada mais é do que a capacidade de se fazer duas ou mais ações simultaneamente, podendo estas tarefas serem motoras ou cognitivas. Este estudo tem o objetivo de analisar a importância de se trabalhar a dupla tarefa em idosos com Alzheimer, por meio de revisões bibliográficas em materiais atuais. Por meio dessa revisão bibliográfica, vimos que os estudos comprovam que o exercício de dupla tarefa pode vir a amenizar e controlar as perdas motoras e cognitivas ocasionadas pela demência de Alzheimer.

**Palavras-chave:** Alzheimer. Demência. Dupla tarefa. Qualidade de vida.

#### **ABSTRACT???**

### **1. Introdução**

Pesquisas apontam que com o passar do tempo a expectativa de vida das pessoas tem aumentado, inclusive no Brasil, espera-se para 2020 uma população com 30,9 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, isso significa que 14% da população brasileira será de idosos, levando assim o Brasil a ser o 6º país no ranking mundial.

Junto com o envelhecimento ocorrem alterações funcionais, psicológicas, físicas e outras alterações no organismo. A maior preocupação do envelhecimento é o comprometimento cognitivo, que pode evoluir para demência, podendo limitar as atividades básicas de vida diária, resultando em perda de independência. A Doença de Alzheimer (DA) associada ao acúmulo de placas amiloides extra neuronais e emaranhados neurofibrilares intraneuronais e principalmente declínio cognitivo, é o tipo de demência mais prevalente, sendo subdividida em três fases: leve, moderada e grave.

No início, a Doença de Alzheimer compromete a formação hipocampal (memória de curto prazo), posteriormente sendo expandida para outras áreas, atingindo a orientação, linguagem, capacidade para resolver problemas, atenção, habilidades motoras para executar as atividades de vida diária (AVD's), inclusive de higiene pessoal.

A doença compromete também o controle postural, manipulação de objetos, marcha, entre outras atividades simples de uso diário, principalmente quando são realizadas ao mesmo tempo que uma tarefa cognitiva, o que é designado por dupla tarefa.

É comum nas atividades cotidianas, a realização de mais de uma tarefa ao mesmo tempo, o que irá originar a dupla tarefa (DT), ou seja, tarefas realizadas de forma simultânea. Indivíduos em suas circunstâncias normais conseguem realizar essa dupla tarefa, ou seja, conseguem realizar as tarefas motoras e cognitivas ao mesmo tempo, mas, pessoas que possuem alguns danos neurológicos acabam por ter essa capacidade afetada, impedindo assim, a realização de diferentes tarefas ao mesmo tempo.

Para os indivíduos saudáveis, executar uma tarefa cognitiva juntamente a uma motora parece algo simples e automático, mas para pessoas com DA é uma coisa extremamente complexa.

Para a melhora desses aspectos são utilizadas como estratégias de reabilitação o treinamento da dupla tarefa, com exercícios que façam os idosos pensarem e realizarem alguma atividade física ao mesmo tempo, fazendo com que os idosos trabalhem essas dificuldades que estão tendo e fazendo com que este

melhore sua capacidade de vida diária, vindo a amenizar ou até mesmo controlar os efeitos desta doença.

## **2. Objetivos**

O presente estudo tem como objetivo revisar a literatura atual para analisar o efeito de intervenções de atividades de dupla tarefa sobre os sintomas da demência de Alzheimer.

## **3. Materiais e métodos**

Para a realização desse trabalho foram utilizadas referências bibliográficas, onde foram analisados e retirados os dados que melhor se adequam à nossa pesquisa.

## **4. Resultados**

Os estudos têm comprovado que os exercícios de dupla tarefa podem amenizar e controlar as perdas motoras e cognitivas ocasionadas por esta doença. O treinamento de dupla tarefa parece ter efeitos positivos na marcha, cognição, habilidades de automatização e transferência de aprendizado, sugerindo que essa pode ser uma estratégia valiosa para a reabilitação neurológica.

## **REFERÊNCIAS???**



## **Cheerleading: uma porta para o debate de gênero**

### ***Cheerleading: a door to gender debate***

**FERREIRA, J. R. <sup>1</sup>; SEVERINO, C. D. <sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ  
jandelisheher@gmail.com*

#### **RESUMO**

A questão de gênero pode ser compreendida como um fenômeno cultural, afinal, mulheres e homens podem ter funções distintas em dada sociedade se levarmos em conta o momento histórico, o lugar e suas assimilações das diferenças sexuais. Com o intuito de relacionar a discussão de gênero com a Educação Física, o presente estudo optou por descrever o debate dentro da área esportiva, mais precisamente, dentro do esporte de *Cheerleading*. O objetivo da pesquisa foi investigar criteriosamente o esporte *Cheerleading*, assim como a sua prática por ambos os gêneros de forma igualitária. Além disso, como objetivo específico, pretendeu-se elaborar um conjunto de informações associadas ao referido esporte como contribuição para a sua compreensão como uma atividade ao alcance de todos. O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do estudo está vinculado a uma pesquisa qualitativa, pois, trata-se de um método que se preocupa com a descrição e a apresentação da realidade tal como é em sua essência, por intermédio da explicação do porquê das coisas. Pode-se concluir que o *Cheerleading* sofre influência midiática, cultural e social, porém que abre caminhos para novas discussões acerca do que seria considerado feminino e masculino, mediante seus parâmetros igualitários.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação Física. Cheerleading.

#### **ABSTRACT**

*The question of gender can be understood as a cultural phenomenon, after all, women and men can have different functions in a given society if we take into account the historical moment, the place and its assimilations of sexual differences. In order to relate the discussion of gender to Physical Education (PE), the present*

*study chose to describe the debate within the sports field, more precisely, within the sport of Cheerleading. The objective of the research was to carefully investigate the sport Cheerleading, as well it is practice by both genders in an egalitarian way. In addition, as a specific objective, it was intended to elaborate a set of information associated to said sport as a contribution to its understanding as an activity available to all. The methodological path taken to develop the study is linked to a qualitative research, because it is a method that is concerned with the description and presentation of reality as it is in its essence, through the explanation of why of things. It can be concluded that Cheerleading suffers media, cultural and social influence, but it opens the way to new discussions about what would be considered feminine and masculine, through its egalitarian parameters.*

**Palavras-chave:** Genre. PE. Cheerleading.

## **1. Introdução**

Desde o início das organizações humanas, que mais tarde seriam intituladas como civilização/sociedade, o corpo feminino fora dotado de regras e padronizações. Devido a capacidade das mulheres em gerar filhos, impossibilitando assim a capacidade de realizar atividades por certo tempo em decorrência da maternidade, criou-se então o estereótipo de submissão, fragilidade e reserva ao lar (Stearns, 2015). O referido autor ainda menciona que, conforme as sociedades se desenvolviam, os “sistemas de gênero” tomavam forma, consolidando-se cada vez mais, o que resultou no aprofundamento progressivo das desigualdades entre os gêneros.

Partindo desse pensamento, Adichie (2015), relata que quando uma coisa se repete várias vezes, esta vem a tornar-se normal, sendo assim, inculturada pela sociedade, preservada e ensinada a todas as novas gerações. Ou seja, se hoje tratamos mulheres dessa forma, é por que não nos fora ensinado de outra maneira. A autora ainda nos traz seguinte reflexão “Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura. Então temos que mudar nossa cultura. ” (ADICHIE, 2015, p. 48)

Mourão e Vasconcelos–Raposo (2007) relatam que desde a infância, apesar do desenvolvimento motor ser o mesmo, as crianças já se deparam com as diferenças de cada gênero e, conforme o avanço da idade, se tornam mais acentuadas.

A fim de relacionar a discussão de gênero com a Educação Física (EF), decidiu-se por descrever o debate dentro da área esportiva, mais precisamente, dentro do esporte de *Cheerleading*, ou em português 'Animação de Torcida', uma prática popular nas universidades estadunidenses que combina ginástica, dança e movimentos acrobáticos e que vem ganhando espaço entre as universidades brasileiras e equipes independentes.

Diante do exposto, cabem alguns questionamentos: qual é a visibilidade do esporte mencionado? Como as mulheres são vistas dentro/fora desse esporte? O porquê da diferença de uniformes? Todas as categorias são disputadas por ambos os gêneros?

A presente pesquisa tem como objetivo investigar criteriosamente o esporte *Cheerleading*, assim como a sua prática por ambos os gêneros de forma igualitária. Além disso, como objetivo específico, pretende-se elaborar um conjunto de informações associadas ao referido esporte como contribuição para a sua compreensão como uma atividade ao alcance de todos. O estudo se justifica por sua relevância como produção de conhecimentos voltados para a área da Educação Física e o contributo desta quanto à prática de atividades físicas e esportivas que muito podem oferecer para o desenvolvimento global dos seus praticantes, além de representar um campo fecundo para discussões que apontem caminhos para a superação de problemas apresentados na sociedade.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. O que é gênero?**

A questão de gênero pode ser compreendida como um fenômeno cultural, afinal, mulheres e homens podem ter funções distintas em dada sociedade se levarmos em conta o momento histórico, o lugar e suas assimilações das diferenças sexuais. Porém, de acordo com Stearns (2015), durante uma pesquisa acerca deste

assunto, evita se cruzar fronteiras para comparar/combinar a história mundial de gênero. Dessa forma, a comparação é feita de forma mais 'pobre', apenas dentro daquela determinada sociedade. Ferreira (2017, pág. 9) corrobora tal concepção ao citar a linha de pensamento de Daólio (2006) ao interpretar "que na atualidade o corpo é coberto por signos e seus significados", portanto, o mesmo recebe diversos arquétipos e estereótipos, dentre eles, o signo de gênero, o signo feminino e o signo mulher.

Advindo dessa ideia, Tiburi (2018, pág. 28) menciona que "a aparência de homem e mulher está profundamente ligada a regras de comportamento. " Ou seja, o arcabouço cultural influencia na constituição do corpo e a cada Período Histórico, ele interfere nessa construção, "genereficando" (termo usado pela autora) as características que ditaram/ditarão os padrões de comportamento, ditos, socialmente aceitos.

A partir daí Adichie (2015) relata que quando a repetição de certos padrões é inculturada pela sociedade, estes se tornam normal, sendo preservados e ensinados a todas as novas gerações, sem questionamento algum. E caso alguém pergunte o porquê, simplesmente a resposta seria 'aprendemos assim e continuaremos a ensinar assim, como deve ser'. Ou seja, se hoje tratamos mulheres e homens dessa forma, é por que nos fora ensinado desta maneira. A autora ainda nos traz a seguinte reflexão "Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura. Então temos que mudar nossa cultura. " (ADICHIE, 2015, p. 48).

Essa mudança cultural começaria a partir de pensamentos críticos, acerca do que seria então definido como feminino e masculino, como homem e mulher, o que determinaria cada um. Scherer (2016, pág. 37) nos traz uma ressalva sobre o texto *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime: ensaio sobre doenças mentais*, onde a autora narra que "o caráter do belo caracteriza o sexo feminino, enquanto o caráter do sublime caracteriza o sexo masculino". A ideia de que a delicadeza está relacionada à mulher e o 'bruto' ao homem fora enraizado com tal força e exagero na ideologia humana que se faz nítido em todas as áreas, seja na profissional, na espiritual, na midiática, enfim, até mesmo na área esportiva, com a premissa de esporte "mais feminino" e esporte "mais masculino".



Mourão e Vasconcelos–Raposo (2007) observam que desde a infância, apesar do desenvolvimento motor ser o mesmo, as crianças já se deparam com as diferenças de cada gênero e, conforme o avanço da idade, se tornam mais acentuadas.

Sousa e Altmann (1999, pág. 3) salientam que a base da discussão surge devido a “diferença biológica existentes entre homens e mulheres, mas que considera que, com base nestas, outras são construídas”. Ao trabalharmos dentro do esporte, vemos na prática a segregação dos esportes ditos femininos e masculinos. Um exemplo claro é o futebol de campo para os homens e a ginástica artística para as mulheres e isso se deve ao fato de o espelho social imposto aos gêneros, já que os homens, por produzirem mais testosterona produzem mais força e se tornam mais brutos. E as mulheres devem ser gentis e frágeis.

O rotulo de sexo frágil acompanha as mulheres aonde vão e dentro do *Cheerleading* não é diferente, o esporte ficou marcado como “esporte para meninas” depois do filme *'Bring It On'* popularizar a prática na década de 1980. Por ser um esporte que une dança com expressões e gestos exagerados, criou-se a imagem de que o esporte apresenta peculiaridades associadas às meninas, o que vai contra o histórico do esporte, pois o mesmo fora criado por homens e no início não havia a participação das mulheres.

## **2.2. *Cheerleading*: algumas abordagens**

A dança e de maneira predominante a ginástica representam o arcabouço do *Cheerleading*, o que acaba por envolver um cabedal de possibilidades tanto cognitivas como motoras aos seus praticantes (DIAS et al., 2015). Os meus autores afirmam que, por uma manifestação preconceituosa, muitos percebem a atividade unicamente como uma conotação sexual. Como características específicas, percebe-se o *Cheerleading* como uma modalidade com alto grau de exigência, pois muitos dos seus movimentos são acrobáticos com um nível de dificuldade o qual nem todos os seus praticantes conseguem realizar sem uma considerável carga de treinamento.

A respeito de seu histórico, Dias et al. (2015) também apontam que a modalidade tem a sua origem nos Estados Unidos ao final do século XIX, quando

Johny Campbell, um estudante de medicina, para incentivar a sua equipe, se dirigiu à frente da arquibancada e, por meio de uma canção, tentou animar os torcedores. Posteriormente, a Universidade de Minnesota, montou uma equipe de seis alunos para fazer o mesmo. Nota-se que no início de sua prática, o *Cheerleading* era uma atividade essencialmente para homens, entretanto, por ocasião da Guerra dos Boxers ao final da primeira década do século XX, o alistamento militar de vários rapazes acabou por facilitar o ingresso das mulheres na condição de substitutas daqueles que haviam sido forçados a trocar a animação de torcidas pelos campos de batalha.

Com a participação das mulheres, a modalidade passou a ter novos atrativos, dentre eles as acrobacias, pirâmides, lançamentos e movimentos rítmicos para o deleite das torcidas, além da inserção de instrumentos musicais, adereços de mão e uniformes padronizados (DIAS et al., 2015).

Com o passar dos anos, o cheerleaders foi se difundindo por toda a América Estadunidense e se constituindo como parte da cultura americana. No Brasil o esporte iniciou em 2000, a partir da estreia de um filme "Bring it on" (no Brasil intitulado As Apimentadas), que traz bem como é, os passos, sincronia e como se apresenta nas High School (DIAS et al., 2015, p. 24921-24922).

Dias et al. (2015) observam ainda que a participação das estudantes envolvia rotinas organizadas que continham elementos ginásticos que objetivavam o direcionamento do público para torcer pelas equipes esportivas e, também, a participação em competições de líderes de torcida. Nota-se que cada vez mais essas competições envolvendo equipes de *cheerleadings* se popularizam, sendo estas organizadas por diversas entidades, entre elas, a Associação Mundial de *Cheerleading*, a Federação All-Star dos Estados Unidos e a Associação Universal de Líderes de Torcida.

A respeito da participação de mulheres e homens na modalidade mencionada, Grindstaff e West (2006) afirmam que distintas expressões culturais como o esporte e as suas torcidas expõem as relações de desigualdade presentes nas relações sociais, por exemplo, uma líder de torcida pode representar uma grande possibilidade de observação da construção da conjunção de gênero e sexualidade que em diversas ocasiões se apresenta tanto no universo esportivo como também na sociedade em geral.

### **3. Metodologia**

O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do presente estudo está vinculado a uma pesquisa qualitativa, pois, na perspectiva de Silveira e Córdova (2009), trata-se de uma metodologia que se preocupa com a descrição e a apresentação da realidade tal como é em sua essência, por intermédio da explicação do porquê das coisas. Na pesquisa qualitativa, não há a necessidade de se quantificar os valores nem a submissão dos fatos, já que os dados coletados são interpretados à luz de diversas abordagens (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

Faz-se importante a observação de que os participantes da pesquisa somente o fizeram a partir do cumprimento de todos os procedimentos éticos para a realização do estudo, que foi submetido ao Comitê de Pesquisas em Seres Humanos do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, tendo sido sob o Parecer Consubstanciado nº. 3.352.965e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 11631119.1.0000.5237.

#### **3.1. Participantes**

Os sujeitos da presente pesquisa consistiram em discentes dos Cursos de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – Bacharelado e Licenciatura, todos eles praticantes do *Cheerleading*, sendo que o número de entrevistados foi oito (n=8). No que se refere ao gênero dos participantes, 5 (cinco) são do sexo feminino e 3 (três) do masculino.

#### **3.2. Instrumento de coleta de dados**

Para a coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada com o objetivo de expor as opiniões dos participantes acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, a entrevista constitui-se num privilegiado no qual se almeja o protagonismo do participante, onde este expressará suas experiências e opiniões de maneira livre, sendo de competência do investigador o controle do fluxo das declarações (MORÉ, 2015).

Na concepção de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se caracteriza por questionamentos que são alicerçados por teorias e hipóteses associadas ao

objeto de estudo. Nesse caso, as perguntas podem gerar novas hipóteses a partir das respostas concedidas pelos sujeitos entrevistados e o foco principal da entrevista seria apresentado pelo pesquisador, estabelecendo-se então uma relação ente entrevistado e entrevistador.

### **3.3. Método de coleta de dados**

Os dados foram coletados a partir de entrevistas que procuraram investigar o esporte *Cheerleading*, assim como a sua prática por ambos os gêneros de forma igualitária. Foram aplicadas na entrevista 4 (quatro) questões: a) como você conheceu o *Cheerleading*?; b) em um primeiro momento, você acha que o *Cheerleading* é um esporte mais praticado por homens ou mulheres? Por quê?; c) qual a sua percepção a respeito da experiência vivida dentro do esporte em relação a questão de gênero?; d) como essa experiência contribuiu em termos de conhecimento voltados para a relação de gênero para você?

Para a construção do instrumento de coleta de dados, utilizaram-se categorias empíricas que foram estabelecidas a partir do referencial teórico associado ao presente estudo. As categorias organizadas foram:

IV. O contato com o esporte *Cheerleading*

V. O *Cheerleading* e a distinção de gênero

VI. O *Cheerleading* e os conhecimentos acerca da relação de gênero a partir da sua prática

Utilizou-se o recurso de áudio para o registro das informações coletadas por meio das entrevistas que duraram em média 6 minutos. A considerar que o gravador oportuniza a coleta das respostas dadas pelos participantes sem que se perca qualquer dado, para a realização das entrevistas, o equipamento utilizado foi um aparelho digital Sony ICD-PX312F 2GB. Sobre isso, Belei et. al. (2008) apontam que a utilização do gravador em entrevistas é considerada adequada para que se torne possível a ampliação da capacidade de registro de elementos de comunicação entre o pesquisador e o entrevistado, interrupções para reflexão e eventuais alterações na entonação da voz do sujeito, aperfeiçoando assim o fidedigno entendimento do relato concedido.

Após a realização das entrevistas, todos os dados coletados foram organizados e transcritos por intermédio de digitação para que houvesse a possibilidade de uma posterior análise dos mesmos.

### **3.4. Análise dos dados**

Conforme mencionado anteriormente, os dados obtidos por intermédio da entrevista foram criteriosamente transcritos e analisados manualmente. Para esse procedimento, fez-se emprego de uma análise de conteúdo que, na perspectiva de Bardin (2011), se refere a um procedimento que objetiva a descrição do conteúdo dos indicadores que possibilitam a dedução de conhecimentos associados ao tema central da pesquisa.

Observa-se que o anonimato dos sujeitos da pesquisa foi mantido e na transcrição das entrevistas os seus nomes foram substituídos pelo código E, seguido do número de identificação da entrevista, por exemplo, E1, E2 e assim sucessivamente.

Após a organização das entrevistas devidamente transcritas, realizou-se a etapa associada à criação de categorias e a análise das transcrições, com os recortes devidamente inseridos nas categorias criadas. Na perspectiva de Bardin (2011), o estabelecimento de categorias assegura o entendimento dos significados das informações coletadas, adequando-as em seus respectivos contextos. Essas categorias apresentam, como componente principal, o objeto de estudo, o que, para Souza Junior *et al.* (2010), torna-se relevante na análise, em função da sua apresentação sobre o que se deseja investigar e como se expressarão.

## **4. Resultados e discussão**

Aqui apresentam-se os resultados obtidos de acordo as categorias inicialmente identificadas, a considerar fragmentos das entrevistas concedidas que refletem as posições dos sujeitos no que tange às particularidades das mesmas. Bardin (2011) observa que as informações coletadas a partir de questões abertas que constituem a entrevista semiestruturada são muito mais proveitosas do que as respostas fechadas.

Ainda a respeito das entrevistas semiestruturadas, nota-se nelas a possibilidade da exploração dos sentidos e, diante da fala de cada sujeito participante, ocorre uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, além do destaque dos elementos referentes às categorias (SOUZA JÚNIOR et al., 2010). É relevante a observação de que a discussão dos resultados se baseou no referencial teórico utilizado para o presente estudo e os resultados identificados e organizados.

Foram analisadas as três categorias associadas ao estudo: O contato com o esporte *Cheerleading*; o *Cheerleading* e a distinção de gênero; o *Cheerleading* e os conhecimentos acerca da relação de gênero a partir da sua prática. Posteriormente à análise de conteúdo realizada, os resultados quantitativos com a incidência das respostas são apresentados no Tabela 1.

Tabela 1 - Incidências das respostas apresentadas quanto às categorias associadas à aplicação do *Cheerleading*, assim como a sua prática por ambos os gêneros de forma igualitária.

O contato com o esporte <i>Cheerleading</i>	
Curso Superior (7) Influência de amigos (1)	Mídia (3)
O <i>Cheerleading</i> e a distinção de gênero	
Mulheres (7) Homens (7) Tabu (1) Preconceito (4) Orientação sexual (1)	Mídia (2) Vergonha (2) Machismo (1) Gênero (2) Estigma (1)
O <i>Cheerleading</i> e os conhecimentos acerca da relação de gênero a partir da sua prática	
Gênero (8) Tabu (1) Igualdade (7) Percepção (1) Preconceito (3) Diferenciação (2) Machismo (1)	Orientação sexual (2) Vergonha (1) Mulheres (2) Inclusão (3) Estigma (1) Barreiras (1) Empoderamento (2)

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1. O contato com o esporte *Cheerleading*

A respeito dos motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa vieram a praticar o *Cheerleading*, observou-se uma predominância que viesse a justificar o primeiro contato com a referida modalidade. Trata-se da prática sistematizada de uma modalidade esportiva a partir do ingresso do indivíduo no ensino superior, motivo mencionado por 7 entrevistados.

Eu conheci esse esporte na faculdade, foi a capitã da equipe que me apresentou, ela me convidou para conhecer e nisso tive interesse em participar para ver como que era, já que era uma modalidade eu não conhecia, só conheci na faculdade (E2).

Foi através da faculdade mesmo, que eu iniciei no curso de educação física e como já havia a pratica da modalidade aqui, é... eu me interessei e comecei a participar, participei do tryout e comecei a praticar (E8).

Ainda não pode ser considerado elevado o número de indivíduos que praticam esporte de maneira sistematizada no espaço acadêmico. Para Silva e Zamboni (2010), o estabelecimento de uma cultura voltada para a prática esportiva no ambiente universitário é importante para a cultura da sociedade, pois ao ingressarem no Ensino Superior, diversos estudantes saem da cidade natal ou do meio o qual se a costumou a viver, fato que estabelece a necessidade de pertencerem a um grupo.

São os aspectos socializadores da cultura que se fazem presentes no esporte, o mesmo proporciona oportunidades de formação de novas amizades, de novos relacionamentos profissionais, enfim, existe um elemento gregário no esporte que se constitui em um dos principais elementos da cultura, a capacidade de criar grupos e subgrupos em seu bojo (SILVA; ZAMBONI, 2010, p. 1049).

Acerca da relevância em pertencer a um novo grupo ou segmento social, Castro (2011) complementa com a afirmação de que essa condição representa a possibilidade de compartilhar experiências e características com outros indivíduos que até então não faziam parte do seu convívio. Bento (1998) destaca ainda a importância da prática esportiva na formação do indivíduo ao afirmar que essa condição emerge de maneira absoluta na essência humana, pois temos em diversas ocasiões a necessidade de se manter ativo e se movimentar sem exigências.

Diante das observações supramencionadas, cabe ainda a observação de que em se tratando da prática esportiva no espaço acadêmico, ressalta-se a sua importância no cotidiano discente, pois em um cenário no qual predomina o exercício intelectual e as exigências de notas que signifiquem uma aprovação, a participação em equipes esportivas pode representar para o aluno um equilíbrio para lidar com situações estressantes.

A influência da mídia também foi citada como uma das razões para a participação em uma equipe de *Cheerleading*, com 3 incidências.

Eu conheci o Cheerleading através das mídias, através de filmes. Para mim cheerleader era aquela pessoa animadora de torcida de colégio, sim, essa era a minha concepção (E1).

Eu via nos filmes dos Estados Unidos, mas eu não sabia que tinha isso aqui no Brasil (E3).

De acordo com Merten (1997), ao longo dos anos, a mídia proporcionou ao *Cheerleading* a sua projeção para todas as etapas de ensino e a sua adoção por diversas equipes esportivas profissionais. No decorrer desse período, a modalidade evoluiu dos simplórios pompons e modestas rotinas coreográficas para notáveis desempenhos atléticos. Graças a sua divulgação pelos meios midiáticos, calcula-se, segundo o mesmo autor, que aproximadamente 1,5 milhão de pessoas praticam essa modalidade nos Estados Unidos. Além disso, a sua exposição na mídia espalhou o interesse para outros países, por exemplo, Austrália, Brasil, Canadá, China, França e Japão, entre outros.

Os meios midiáticos oferecem um caminho para ampla recepção social que possibilita um contato com tudo o que ocorre em qualquer parte do mundo. Esse contato é realizado a partir da reconstrução dos fatos e acontecimentos surgidos nas mais diversas áreas e a sua recepção/consumo resulta em uma das práticas mais comuns do nosso cotidiano (BRITTOS; SANTOS, 2012). Percebe-se que esse contato estabelecido com a mídia permite aos indivíduos uma comunicação com o mundo a partir das tecnologias comunicacionais, o que acarreta no contato e a troca de informações e experiências entre os mais diversos grupos sociais.

Por intermédio da influência dos meios midiáticos, o indivíduo pode estabelecer um vínculo com uma determinada modalidade esportiva, o que pode



consumar em uma inevitável aproximação com a sua prática. Não obstante, tal aproximação pode ser compreendida de duas maneiras. A primeira como uma relação com o esporte apresentado superficialmente com a manifesta intenção de atender aos interesses socioeconômicos de uma minoria hegemônica, o que acarretaria unicamente na formação de significados e a reprodução de técnicas de movimentos a partir do que é apresentado pela mídia (KUNZ, 2014). A segunda forma de aproximação pode ser por meio de uma análise crítica envolvendo todas as perspectivas do esporte, como a participação coletiva, a construção de valores, os significados, a sua prática como melhoria da qualidade de vida, entre outros, fazendo com que a sua prática represente a valorização de quem se movimenta e não apenas os movimentos executados (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

#### **4.2. O *Cheerleading* e a distinção de gênero**

Ao serem questionados sobre a prática do esporte e se o mesmo era considerado um esporte mais feminino ou mais masculino, os entrevistados, em sua maioria, disseram que em um primeiro momento o *Cheerleading* pode ser considerado uma modalidade mais feminina.

Em um primeiro momento, é... a ideia do *Cheerleading*, só pelo próprio nome, só pelo líder de torcida dá uma ideia de que é um esporte, majoritariamente, senão, exclusivamente praticado por mulheres. (E5)

(..) ele é um esporte que por um senso comum assim, as pessoas acabam vendo por ser de mulher, por ser baseado por dança, movimentos ginásticos e acrobáticos (E8).

A justificativa para tal impressão partiria da ideia “generificada” que rotula a prática esportiva em feminina e masculina, a todo momento. Para Tiburi (2018), a sociedade reforça o estereótipo feminino e delicado ligado a dança e a ginástica, bem presentes dentro da modalidade, além do preconceito e julgamento imposto aos homens que participam da prática, motivo apresentado por 4(quatro) entrevistados.

(...) eu acho que é a mesma questão do preconceito que as pessoas tem, como é um esporte que tem que ter dança e, querendo ou não, é uma coisa mais delicada assim, os meninos ainda ficam meio, é... sem jeito e com

vergonha talvez de entrar, com medo do preconceito que eles podem sofrer a partir disso. (E6)

(...) então, tem um preconceitozinho leve por parecer muito com dança, por ter muita coisa dançada e etc, aí já tem muito homem que não quer, tem muita coisa com sorriso, com cheerface, com, com, e homem não quer também, ah é muito, muito homossexual, é muito não sei o que, entendeu? Aí rola um preconceito (...). (E3)

Conforme os argumentos apresentados pelos entrevistados, buscou-se trazer o pensamento das autoras Sousa e Altmann, (as mesmas) nos salientam a busca por

Manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes. (1999, p. 57).

Mediante a reflexão trazida pela autora Adichie (2015), busca-se ressaltar que as sociedades educam os gêneros de uma forma que reforça essa distinção, onde condenamos as meninas, por elas sentirem raiva ou por serem agressivas ou duras, enquanto elogiamos os meninos por esse mesmo comportamento. Notamos a aculturação de valores machista sem nossa sociedade acentuando essa ideia, observando-se a necessidade da afirmação masculina a todo momento, com pensamentos do tipo 'o que fazer? Como fazer? Devo fazer?' sendo repetidos diversas vezes, a sublime ideia de expressar comportamentos do gênero oposto já é julgada, muitas das vezes, de forma inconsciente. Dentro do *Cheerleading* pode-se observar isso, praticantes homens, heterossexuais, muitas das vezes se sentem incomodados em realizar certos movimentos ou em sorrir demais, pois (eles) acham que estão indo muito além do permitido pela sociedade.

(...) Porque muito homens, é... rola muito esse negocio de machismo, então eles acham que é vergonhoso praticar esse esporte né, por que tem que fazer é... abrir espacat, fazer um cado de coisa, é.. hum... é atividades então hoje em dia é muito praticado por mulher (...). (E1)

A partir da pergunta principal, surgiu uma curiosidade acerca da influência midiática e como a mesma teria autoridade sobre o esporte, 4 (quatro) dos entrevistados expuseram que a mídia influencia sim, o *Cheerleading*, porém de uma

forma 'errônea', mostrando apenas a animação de torcida tradicional, com pompons e meninas gritando na beira do campo ou dançando durante os intervalos de jogos coletivos (seja de basquete, futebol e afins).

(...) Sempre que a gente vê filmes ou qualquer coisa que mostre o esporte, são aquelas meninas com pomponzinho na mão, dançando, e que, na verdade, não tem nada a ver com o esporte de verdade, né?! (E6).

(...) a mídia hoje, pelo menos aqui do Brasil, ela não mostra o que é o cheerleading de verdade, ela não mostra o esporte, ela mostra aquela animação de torcida, das meninas ficarem na beira do campo, com pomponzinho tipo "vai, vai, vai!" (E3).

Entretanto, devemos lembrar que essa vertente do *Cheerleading* é existente, porém estamos frisando o esporte em si nesse artigo.

Os entrevistados relatam que se a mídia/meios de comunicação mostrassem que o esporte não é apenas a animação, e sim, um esporte que é separado por categorias, cada uma com uma exigência diferente, que demandam treinamento, força, técnica, persistência e trabalho em equipe, a visão da sociedade e o julgamento feito aos homens que praticam/praticassem esse esporte seria mudada. Dessa forma, teríamos um novo caminho a ser percorrido e debatido dentro da discussão de gênero, sobre ser um esporte mais masculino ou mais feminino.

A questão do estigma que envolve os praticantes do *Cheerleading* foi abordada por um dos entrevistados. Sobre esse aspecto, faz-se necessária uma análise dessa questão a partir da perspectiva de Goffman (1988), que desenvolveu um importante estudo por meio do desempenho dos papéis sociais dos indivíduos nem sempre capazes de se confinarem aos padrões estabelecidos pela sociedade de uma maneira geral.

O termo "estigma" foi criado pelos gregos para que se referissem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de extraordinário acerca do *status* moral de quem os apresentava (Goffman, 1988). Atualmente, o termo é usado com sentido semelhante ao literal. Contudo, ele se refere mais à desgraça em si do que à marca corporal. Além disso, a percepção do que é considerado como desgraça sofreu modificações consideráveis. Como conceito mais atual, considera-se estigmatizante qualquer característica, não necessariamente física ou visível, que não se adapta ao quadro de expectativas sociais acerca de determinado indivíduo.

O autor ainda aponta que, em relação a isso, a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns ou naturais para os membros de cada uma dessas categorias (GOFFMAN, 1988).

Nesse caso, a questão que se coloca não é a tensão gerada no decorrer de contatos sociais ou profissionais, mas sim a manipulação que se coloca acerca de sua diferença no âmbito em que se encontra, seja ele no seu lar, no ambiente de trabalho ou no espaço acadêmico.

Para Goffman (1988), onde quer que esteja o estigmatizado, por intermédio de seu comportamento, ele confirmará falsamente para as outras pessoas o fato de que estão em companhia do que eles na verdade esperam. Deliberadamente ou não, o estigmatizado invariavelmente esconde informações sobre a sua identidade (e aqui tratamos da identidade profissional), recebendo e aceitando assim um tratamento baseado apenas em falsas suposições a seu respeito.

#### **4.3. O *Cheerleading* e os conhecimentos acerca da relação de gênero a partir da sua prática**

A respeito dos conhecimentos adquiridos no que tange à relação de gênero a partir da prática do *Cheerleading*, notou-se entre os sujeitos participantes da pesquisa que a relação entre igualdade e gênero é fundamental para uma melhor compreensão sobre o significado e a importância dessa modalidade esportiva.

A gente acaba conhecendo e conseguindo compreender como que se dá essa formação da questão de gênero dentro do esporte. E a gente percebe todo esse estigma (E6).

Eu acho que basicamente a contribuição que tem em termos de gênero é justamente essa percepção, de perceber que as mulheres não ficam atrás pelo fato de serem mulheres, que elas são tão capazes de praticar o esporte quanto os homens (E1).

Para Fertuzinhos (2016), a igualdade é um princípio constitucional e do estado de direito, percebendo-se a sua consonância com a liberdade e a ideia de justiça, fundamentais a todos os direitos e deveres. Amparado pela ética, o entendimento acerca da igualdade e da liberdade passa pela abordagem de valores

que são fundamentais para a concepção do papel do indivíduo na sociedade (TEIXEIRA, 2010).

Em se tratando da prática esportiva, Milani (2015) afirma que a desigualdade associada à participação das mulheres nas mais diversas modalidades podem ser observados em variadas situações. É notória a presença das relações de poder no esporte em geral e isso se justifica principalmente pelo fato de que o campo esportivo é, na maioria das ocasiões, uma mera reprodução das relações de gênero presentes na cultura da sociedade, nas quais invariavelmente coloca o homem numa condição superior à mulher, estabelecendo-se, assim, uma distinção entre os corpos masculinos e femininos. Da mesma afirmação compactuam Camargo e Kessler (2017), que observam ainda que o espaço esportivo representa um dos cenários de maior segregação de gênero da sociedade, pois a sociabilidade desses locais generifica não somente os desempenhos esportivos, mas também os papéis sociais que os indivíduos erroneamente imaginam que os outros devem ocupar.

A perceber o significado de uma modalidade esportiva como o *Cheerleading* como um campo para a disseminação de ideias voltadas para a discriminação e o preconceito, nota-se a sua relevância como um caminho voltado para a superação de estereótipos que simbolizam a desigualdade entre homens e mulheres no esporte e na sociedade em geral.

No que diz respeito às questões de gênero e discriminação, as características específicas do *Cheerleadings* são expostas quando este tema vem à tona:

E uma coisa muito comum que a gente vê no cheer é o partner, que é a base única. A gente vê muito homem treinando partner e não vê as mulheres nessa pratica, mas por que não vemos? Por que existem equipes all girls, então, teoricamente, essas mulheres deveriam treinar base única tanto quanto os homens treinam, mas a questão é, como disse anteriormente, de um machismo, de um preconceito que existe sobre o esporte (E1).

Devide (2005) observa que no instante em que se estabelece a discussão de gênero em qualquer modalidade esportiva, a mesma se alicerça a um feminismo que emergiu em consequência da marginalização das experiências das mulheres na prática esportiva e no exercício físico pelos estudos sociológicos voltados para o esporte, reforçando de maneira predominante as relações de gênero nas quais o

homem prevalece, tornando-se evidente a hipótese de uma repressão que a sociedade exerce sobre a mulher.

Mas nessa discussão, faz-se necessária a observação de que o gênero está diretamente associado a dois aspectos: social e cultural. Segundo Weller (2005), essa concepção se constrói a partir da percepção de diferenças de sexo que são estabelecidas com o intuito de diminuir culturalmente as relações pessoais e os novos conceitos acerca do mundo.

O *Cheerleading* tem a dança como um dos seus alicerces. Diante disso, percebe-se a relevância da análise da relação do sujeito do sexo masculino com a prática desta modalidade. Gomes (2015) comenta que todos os indivíduos estão sujeitos a serem vítimas de manifestações discriminatórias. Tais manifestações podem ser motivadas por determinadas características físicas, pela situação socioeconômica, pela raça, sexo e outros vários fatores. O mesmo autor observa ainda que, no âmbito social, o indivíduo está exposto de tal maneira que o seu corpo passa a ser mais coletivo do que individual.

Algumas atitudes e características corporais, recebem uma classificação construída socialmente e culturalmente que podemos nominar de "generificação", distinguindo a existência de atitudes, posturas e práticas determinadas para o sexo masculino e outras especificamente para o sexo feminino (afirmando o que é para homens e o que é para mulheres) (GOMES, 2015, p. 14).

O papel que a exposição do indivíduo o leva a uma representação social que estabelece de maneira errônea a uma definição de gênero condicionada a uma visão fundamentada na heteronormatização e na padronização que acarretam na expectativa de como deve se comportar, por exemplo, um indivíduo do sexo masculino (MARTIN, 2014).

A respeito do *Cheerleading* e a sua prática, nota-se que os seus adeptos são colocados em evidência por intermédio dos seus gestos e execução de movimentos específicos da modalidade. Isso, de acordo com Gomes (2015), estabelece ao praticante uma vulnerabilidade quanto á percepção social. Esse estado de vulnerabilidade diante daquilo que é conceituado pela sociedade pode acarretar uma insegurança ou vergonha que resulta da rejeição por parte de muitos homens em praticar uma modalidade como o *Cheerleading*.

## 5. Considerações finais

O presente estudo objetivou investigar criteriosamente o esporte *Cheerleading*, assim como a sua prática por ambos os gêneros de forma igualitária.

Por intermédio das respostas concedidas pelos sujeitos da pesquisa concluiu-se que o *Cheerleading*, em um primeiro momento, pode ser classificado como uma modalidade esportiva eminentemente praticada por mulheres, porém ao adentrar no seu universo, é possível perceber a sua prática de forma igualitária, além de ser uma modalidade que vem apresentando um crescimento quanto ao número de praticantes. Mediante exposição midiática, também é perceptível que a mesma interfere na disseminação da ideia do *Cheerleading* quanto categoria/modalidade esportiva, por muitas das vezes retratar apenas a categoria esportiva original, a animação em campos das torcidas, porém, por intermédio da veiculação da mídia, sua projeção em quase todo o mundo tornou-se maior.

Sobre a questão de gênero, é possível concluir que, tanto de forma cultural quanto social, haverá interferência nos estereótipos que serviram/servirão como 'valores/parâmetros de referência' para tratarmos e julgarmos o que é classificado como feminino e masculino. Salienta-se que a aculturação e a enculturação de valores de outras sociedades em nossa própria, fará com que o nosso olhar cultural e social seja modificado, dessa forma, abrindo novos caminhos para debates, ideias e valores que poderão beneficiar o exercício do pensamento crítico por parte daqueles que se envolverem com tais questões.

Finaliza-se esse artigo com o pensamento de que o debate envolvendo questões de gênero sempre terá algo novo a ser discutido e investigado e que o *Cheerleading*, um esporte aculturado em nossa sociedade, poderá dar continuidade a novas discussões e novos parâmetros igualitários para os gêneros.

## Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELEI, R. A. et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008.

BENTO, J. O. **Desporto e humanismo**: o campo do possível. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

BRITTOS, V. C.; SANTOS, A. D. G. Processos midiáticos do esporte: do futebol na mídia para um futebol midiaticizado. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 173-190, nov. 2012.

CAMARGO, W. X.; KESSLER, C. S. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, p. 191-225, jan./abr. 2017.

CASTRO, P. A. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DAOLIO, J. **Corpo e identidade**. In MOREIRA, W. W. (Org.). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DIAS, J. P. et al. O Cheerleader na educação física escolar. In: **XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, Curitiba, PR. Anais, 2015, p. 24919-24926.

FERREIRA, J. R. **A corporeidade e educação física escolar: os padrões corporais das alunas no ensino médio**. Volta Redonda: CENTRO UNIVERSITÁRIO DEVOLTA REDONDA -UNIFOA, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Educação Física - Bacharelado.

FERTUZINHOS, S. Fundamentos constitucionais da igualdade de gênero. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, número especial, p. 49-70, 2016.



GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOMES, L. H. O. **Dançando o ritmo do preconceito: uma análise do estilo waacking com o enfoque no sexo masculino**. Rio Claro: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Educação Física - Bacharelado.

GRINDSTAFF, L.; WEST, E. Cheerleading and the Gendered Politics of Sport, **Social Problems**, v. 53, n. 4, p. 1, 500–518, 2006.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

MARTIN, J. R. V. Generificação dos corpos: performatividade de gênero e educação infantil. **Revista Anais Sociais**. XI Semana de Ciências Sociais. Marginalidades. UFSCar – São Carlos. p. 123-134. out. 2014.

MERTEN, D. The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. **Sociology of Education**, v. 70, n. 3 p. 175-191, 1997.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o Facebook**. Rio Claro: UNESP, 2015. 174 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do Instituto de Biociências da UNESP, Universidade Estadual Paulista, 2015.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**, Aracaju, SE. Anais, 2015, p. 126-131.

MOURÃO, M. I. C.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Diferenças entre gêneros nas habilidades: correr, saltar, lançar, pontapear. **Motricidade**, Ribeira de Pena, n. 3, p. 44-56, 2007.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 137–154, 2008.

SCHERER, B. R. Sobre o caráter sexual da mulher e do homem em Kant. In: TIBURI, M. **Filosofia: machismos e feminismos**. São Paulo: Editora Record, 2018.

SILVA, A. C.; ZAMBONI, M. J. Educação física, esporte e cultura no Ensino Superior: íntimas relações com o Brasil e a atualidade. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4, p.1045-1051, out./dez. 2010

SILVEIRA, D. T. e CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cad. Cedes [online]*, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31–49, 2010.

STEARNS, P. N. História das relações de gênero. Trad. Mirna Pinsky. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

TEIXEIRA, D. V. Desigualdade de gênero: sobre garantias e responsabilidades sociais de homens e mulheres. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 253-274, jan./jun, 2016.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todas e todos. São Paulo: Editora Record, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, jan/abr 2005

## Educação Física escolar e sedentarismo

### *School physical education and physical inactivity*

**MOTTA, L. A.<sup>1</sup>; SILVA, R. G.<sup>1</sup>**

1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
[laisalves.motta@hotmail.com](mailto:laisalves.motta@hotmail.com)

#### RESUMO

A falta de atividade física é comparada à incidência de um grande número de doenças crônicas não transmissíveis, por este motivo, ela é indispensável para prevenir tais doenças. É primordial trabalhar tanto as práticas corporais como a compreensão para os efeitos que tais práticas conseguem ter na saúde e qualidade de vida dos alunos no decorrer das aulas de Educação Física. Coube-nos questionar: A Educação Física escolar possui carga horária suficiente para minimizar o problema do sedentarismo no ensino fundamental? Sua carga horária está condizente com as diretrizes mundiais de prática de atividade física a ponto de podermos classificar os alunos como crianças e adolescentes ativos? O objetivo deste trabalho é verificar se a carga estipulada para o ensino da Educação Física é suficiente para auxiliar no combate ao sedentarismo no ensino fundamental. Concluímos que a carga horária da Educação Física nas escolas não é suficiente para levar as crianças a serem classificadas ativas segundo as Diretrizes Mundiais. Sendo assim, uma possível mudança é utilizar o tempo disponível atualmente para conscientizar os alunos sobre a importância de terem uma vida ativa como fator de proteção à redução da qualidade de vida e agravos evitáveis à saúde.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Ensino fundamental. Diretrizes. Sedentarismo.

#### ABSTRACT

*The lack of physical activity is compared to the incidence of a large number of non-communicable chronic diseases, for this reason, it is indispensable to prevent such diseases. It is paramount to work both body practices and understanding for the effects that such practices can have on the health and quality of life of students*

*during physical education classes. It was up to us to question: Does school physical education have enough workload to minimize the problem of sedentarism in elementary school? Is your workload consistent with the global guidelines of physical activity practice to the extent that we can classify students as active children and adolescents? The objective of this work is to verify whether the load stipulated for the teaching of physical education is sufficient to help combat sedentarism in elementary school. We conclude that the workload of physical education in schools is not enough to bring children to be classified as active according to the world guidelines. Thus, a possible change is to use the time currently available to educate students about the importance of having an active life as a protective factor for the reduction of quality of life and preventable health problems.*

**Keywords:** *School physical education. Elementary school. Guidelines. Sedentary.*

## **1. Introdução**

O sedentarismo, a obesidade e o sobrepeso vem aumentando cada vez mais e os principais pontos relevantes para isso são os avanços tecnológicos, já que o ser humano não está se movimentando tanto mais, constatando a mudança dos hábitos de lazer, dos jogos e brincadeiras ativas, e o tempo exagerado na posição sentada como assistir televisão, manipular videogame, *tablet* e *smarthphone*. A prática de atividades físicas na infância e na adolescência tem primordial importância no ensino da Educação Física escolar, pois considera-se atividades físicas como fundamental aos estudantes, visando a grande incidência de doenças crônico-degenerativas que a inatividade física pode propiciar como risco à vida (BARBOSA FILHO et. al., 2014)

Nas últimas décadas houve um declínio na participação de atividades físicas ao ar livre, segundo Wójcicki e McAuley (2014) isso pode ser articulado a fatores como emprego dos pais, preocupação com a segurança e aumento de comportamentos sedentários.

Visando estabelecer parâmetros para diminuir a prevalência de sedentarismo no mundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu que crianças e

adolescentes de 5 a 17 anos, para serem considerados ativos precisam praticar no mínimo sessenta minutos de atividades físicas durante todos os sete dias da semana (OMS, 2006).

A falta de atividade física é fortemente comparada à incidência e severidade de um grande número de doenças crônicas. Conseqüentemente, a atividade física torna-se uma das ferramentas terapêuticas mais importantes na promoção de saúde e o profissional de Educação Física é o responsável por promovê-la (GUALANO; TINUCCI, 2011).

Entendemos que atividade física é indispensável para prevenir Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), desta forma é primordial trabalhar tanto as práticas corporais como a compreensão para os efeitos que tais práticas conseguem ter na saúde e qualidade de vida dos alunos no decorrer das aulas de educação física para a consolidação de uma consciência corporal no aluno.

Isto beneficiará a concepção no aluno de uma consciência da necessidade de ter hábitos saudáveis. Desta maneira, é de suma importância que o professor de Educação Física escolar introduza o aluno a uma consciência crítica e que este esteja a contribuir na modificação da realidade em que muitas pessoas se encontram, de acordo com uma condição de estilo de vida sedentário (NAHAS, 2003).

Segundo Darido (2004) é um dos objetivos da Educação Física escolar promover o desenvolvimento humano fazendo com que o aluno saiba a importância da atividade física regular para a preservação da saúde.

O professor de Educação Física poderá promover, além das aulas regulares, seminários e palestras com o objetivo de incentivar, conscientizar e estimular as crianças e os adolescentes a praticarem esportes ou até realizar outras atividades físicas, como corrida, caminhada, aliado a uma boa alimentação (KIESSLER, 2015).

Diante disso coube-nos questionar: Será que a Educação Física escolar possui carga horária suficiente para minimizar o problema da obesidade/sedentarismo no ensino fundamental? Será que sua carga horária está condizente com as diretrizes mundiais de prática de atividade física a ponto de podermos classificar os alunos em crianças e adolescentes ativos?

O objetivo deste trabalho foi verificar se a carga horária estipulada para o ensino da Educação Física escolar no município de Volta Redonda é suficiente para auxiliar no combate ao sedentarismo no ensino fundamental.

Mais especificamente, identificar quais são as diretrizes que guiam nossos estudos. Identificar quais são os documentos que regem a carga horaria do ensino da Educação Física Escolar EFE no Ensino Fundamental EF. Comparar os documentos que regem a carga horaria do ensino da Educação Física Escolar EFE no Ensino Fundamental EF e a Diretriz de atividade física da Organização Mundial de Saúde.

## **2. Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa documental e exploratória para proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito através do levantamento bibliográfico, onde fizemos uso de material já publicado, constituído principalmente de artigos científicos. Também entendemos como um procedimento importante a pesquisa documental como procedimento técnico, tendo como base para o resultado da pesquisa documentos como a LDB, documentos normativos da educação básica do município de Volta Redonda, diretriz internacional de atividade física da Organização Mundial de Saúde (TOZONI-REIS, 2009).

## **3. Referencial teórico, resultados e discussão**

A Organização Mundial de Saúde identifica o sedentarismo como a doença do século (OMS, 2005). Ele é definido como a redução da atividade física habitual, no qual os desenvolvimentos tecnológicos e culturais obtiveram espaços e o ser humano passou a gastar menos calorias por semana em esforço físico, para obter que seja feita o cumprimento fundamental das atividades diárias, por exemplo, limpar casa, caminhar até o trabalho, entre outras (SOUZA; SILVA, 2006).

Atualmente, quase três a cada quatro mortes (totalizando 39,5 milhões de pessoas por ano no mundo) são relacionadas à Doenças Crônicas Não Transmissíveis – DCNTs (TAYLOR; JACOBSON 2016).

A obesidade é vista como um dos problemas de saúde pública mais severas deste século (BOWMAN et. al., 2014). Ao redor do mundo cerca de dois bilhões de pessoas estão com sobrepeso ou obesidade (STUCKLER et. al., 2012; UNICEF/WHO/WBO, 2016; WHO, 2017).

Comportamentos sedentários como o exagerado uso de mídia baseados em tela, abrangendo usar computadores, *smarthphone*, vídeo games e assistir televisão, isto está associado a vários efeitos desfavoráveis para a saúde. As consequências resultantes do comportamento sedentário incluem aumento do risco de obesidade, doença cardiovascular e problemas de saúde psicológica (WU et. al., 2017).

A prática regular de atividade física auxilia na redução ou prevenção de DCNTs como diabetes, hipertensão arterial, previne o excesso de peso e pode promover bem-estar. Consideramos atividade física toda prática corporal que resulte em um gasto energético acima do gasto padrão quando o corpo está em repouso (ARAUJO; ARAUJO, 2000).

A aquisição dos benefícios atribuídos à atividade física requer o desempenho de um estabelecido volume de atividade física por semana. As indicações para o desempenho do volume mínimo de atividade integram a finalidade principal das diretrizes ao redor do mundo. Para as diretrizes de atividade física da Organização Mundial da Saúde, o Departamento de Saúde dos Estados Unidos, os Departamentos Nacionais de Saúde do Canadá, Suécia e do Brasil, a atividade física para as crianças e adolescentes em ambos os sexos deve ser executada por 60' (sessenta minutos) durante 7 (sete) dias da semana, ou seja, uma hora por dia e todos os dias da semana (LIMA; LUIZ, 2015).

Quanto à intensidade das atividades compete destacar que devem ser vigorosas ou moderadas. As atividades vigorosas são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar muito mais forte que o normal e as moderadas são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar um pouco mais forte que o normal (IPAQ, 2005).

Não se vê mais brincadeiras de rua, atualmente e no âmbito escolar a situação tem piorado, já que os alunos dependem dos professores para executar atividade física. Embora a maior parte das doenças que estão relacionadas com o sedentarismo apenas se manifeste na vida adulta, é quando criança e adolescente

que o incentivo à prática de atividade física deve ser uma prioridade (GONÇALVES et. al., 2007).

Conforme Bassani, Torri e Vaz (2005), uma das dificuldades no ensino da Educação Física é conquista a unanimidade por parte das crianças e adolescentes na prática das atividades físicas durante as aulas na escola. Os autores consideram que muitos estudantes vão para as aulas de Educação Física, entretanto não realizam as atividades físicas propostas pelo professor, o que insinua que os mesmos ficam saciados apenas por quebrarem suas rotinas ao saírem da sala de aula.

A Educação Física escolar pode inverter as circunstâncias fazendo uso de características motivadoras e inovadoras que sejam particularizadas, sem esquecer de considerar a fase cognitiva, social e afetiva em que os adolescentes estão vivenciando naquele momento (BETTI, ZULIANI, 2002).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física deve integrar as dimensões cognitivas, socioculturais e afetivas dos alunos. A disciplina tem uma ocupação que vai além do desenvolvimento técnico em certos esportes (BRASIL, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394/96 e atualizada em 2017, expôs em seu texto, alusivo à Educação Física, a seguinte redação em seu artigo 26, § 3: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental” (BRASIL, 2003).

Identificamos que não há nenhuma lei ou decreto na Lei de Bases e Diretrizes (LDB) ou Parâmetro Curricular Nacional (PCN) que estipule a carga horária das aulas de Educação Física, assim, cabe aos municípios autonomia para decidir a quantidade, o tempo e a distribuição das aulas.

Em Volta Redonda, a prefeitura tem o Regimento Municipal feito pela Secretaria Municipal de Educação, que é composto pelas leis que devem ser respeitadas pelas escolas. A partir do Regimento, existe a Matriz Curricular, que é o documento usado para as cargas horárias de todas as disciplinas.

A Educação Física no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – Anos Iniciais) não possui uma carga horária definida, visto que na Matriz prevê sua presença no



seguinte termo “sempre presente sob forma de atividades.” Já no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano – Anos Finais), possui carga horária de 80 horas anuais, ou seja, 2 aulas semanais que podem ser realizadas no mesmo dia ou em dias separados (PMVR, 2011, p. 18).

Figura 1 - Matriz Curricular do Municipal de Volta Redonda no Ensino Fundamental I  
– 1º ao 5º ano.

**MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL**

**1º AO 5º ANO – ANOS INICIAIS**

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO		3º ANO	4º ANO	5º ANO
		1º ANO	2º ANO			
		Língua Portuguesa	*			
História	*	*	*	*	*	
Geografia	*	*	*	*	*	
Ciências	*	*	*	*	*	
Matemática	*	*	*	*	*	
Educação Física	*	*	*	*	*	
Artes	*	*	*	*	*	

**OBSERVAÇÕES:**

**Carga Horária Anual:** 800 horas.

\* Sempre presente sob a forma de atividades.

\*\* Sempre presente sob a forma de atividades ou projetos.

Fonte: (<http://www.voltaredonda.rj.gov.br/vrdestaque/2011/dezembro/1024.pdf>)

Imagem 2. Matriz Curricular do Municipal de Volta Redonda no Ensino Fundamental  
II – 6° ao 9° ano.

ANEXO III  
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL  
6° AO 9° ANO – ANOS FINAIS

	DISCIPLINAS	ANOS / CARGA HORÁRIA								
		6° ANO		7° ANO		8° ANO		9° ANO		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHA
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	2	---	2	---	2	---	2	---	---
	• Produção de Texto	2	---	2	---	1	---	1	---	---
	• Leitura	2	---	2	---	2	---	2	---	---
	• Gramática									
	SUBTOTAL	6	240	6	240	5	200	5	200	880
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Artes	2	80	1	40	1	40	1	40	200
	MATEMÁTICA									---
	• Álgebra	4	---	4	---	4	---	4	---	---
	• Geometria	1	---	1	---	2	---	1	---	---
	SUBTOTAL	5	200	5	200	6	240	5	200	840
	Ciências Físicas e Biológicas	3	120	3	120	3	120	4	160	520
	História	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	480	

Fonte: (<http://www.voltaredonda.rj.gov.br/vrdestaque/2011/dezembro/1024.pdf>)

Quando analisamos os dados da PMVR (duas vezes por semana durante 50 minutos), vimos que a carga horária das aulas de Educação Física escolar são inferiores à carga horária prevista nas diretrizes de atividade física da Organização Mundial de Saúde, onde estabelece que crianças e adolescentes devem fazer atividades físicas por 60 minutos em todos os 7 dias da semana.

Quadro 1 – Quadro comparativo de carga horária (aberta das laterais)

PMVR	2 dias semanais – 50 minutos por dia
OMS	7 dias semanais – 60 minutos por dia

Fonte: Motta, L. A., Silva, R. G., 2019

Diante dos malefícios do sedentarismo e da prevalência da obesidade que é fonte de DCNTs e, associando a carga horária obrigatória da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental com o que está previsto nas diretrizes da atividade física da Organização Mundial da Saúde, podemos concluir que, mesmo que os alunos façam

atividade física em todo o período da aula, não seria suficiente para considerá-los como ativos.

#### **4. Conclusão**

Devido a fatores como o avanço tecnológico, insegurança, redução dos espaços de lazer e ingestão de alimentos gordurosos, foi estimulado um estilo de vida sedentário nas crianças e adolescentes, provocando o surgimento, cada vez em maior escala, de doenças crônicas não transmissíveis nesta faixa etária.

O objetivo deste trabalho foi verificar se a carga horária estipulada para o ensino da Educação Física escolar no município de Volta Redonda é suficiente para auxiliar no combate ao sedentarismo no ensino fundamental.

Comparando a diretriz da Organização Mundial da Saúde que estabelece carga horária mínima de atividade física (moderada a vigorosa) durante 60 minutos em todos os 7 dias de semana para que crianças e adolescentes sejam consideradas ativas com o regimento do município de Volta Redonda que estipula duas aulas por semana de 50 minutos para a Educação Física escolar, podemos concluir que, levando em consideração a carga horária, tais crianças e adolescentes não podem ser classificadas como ativas.

Diante da impossibilidade em aumentar a carga horária, o Professor de Educação Física escolar deveria utilizar este período para conscientizar a respeito da necessidade e importância de se praticar atividade física ressaltando os benefícios para a saúde, pois é um aspecto da qualidade de vida. Já é consenso científico que a prática de atividade física proporciona bem-estar biopsicossocial.

Além disso, tais aulas devem instrumentalizar ou apresentar as diversas opções de práticas corporais para que os alunos possam ter um repertório de opções rico e vasto, impactando assim, no favorecimento da escolha por práticas corporais, atividades físicas e/ou esportes nos momentos de lazer.

## Referências

ARAUJO, D. S. M. S.; ARAUJO, C. G. S. **Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos**. Revista brasileira de medicina do esporte, v. 6, n. 5, p. 194-203, 2000.

BARBOSA FILHO, V. C.; CAMPOS, W. D.; LOPES, A. D. S. Epidemiology of physical inactivity, sedentary behaviors, and unhealthy eating habits among Brazilian adolescents. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 173 - 194, 2014.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F.; **Educação do corpo, esporte e Educação Física escolar**. Revista Virtual EF Artigos, Natal, v. 2, n. 24, abr. 2005. Disponível em: <<http://efartigos.atSPACE.org/efescolar/artigo38.html>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 1, n.1, p. 73 - 81, 2002.

BOWMAN, S. A. et al. (2014). Effects of Fast-Food Consumption on Energy Intake and Diet Quality Among Children in a National Household Survey. *Pediatrics*,113(1), 112-118. doi:10.1542/peds.113.1.112

BRASIL, Ministério da Educação. Educação física é mais do que a prática esportiva. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/12689-educacao-fisica-e-mais-do-que-pratica-esportiva>. Acesso em: 21 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes da educação nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, 2004

GONÇALVES H. et al. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 22, n.4, p.246 – 53, 2007.

GUALANO, B; TINUCCI, T. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. spe, p. 37-43, 2011.

International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). **Guidelines for data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) - short and long forms**, 2005. Disponível em: <http://www.ipaq.ki.se/scoring.pdf> Acesso em: 18 de set de 2018.

KIESSLER, D. S. **Educação física escolar e o sedentarismo**. 2016.

LIMA, D. F; LUIZ, O. C. Atividade física na promoção da saúde: uma avaliação das diretrizes. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 36, n. 2, p. 57-66, 2015.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Preventing Chronic Diseases a vital investments**, 2006

\_\_\_\_\_. **Preventing Chronic Diseases a vital investments**. 2005.

PMVR, Prefeitura de Volta Redonda. **VOLTA REDONDA EM DESTAQUE (2011)**. Fonte: Secretária de Educação. Disponível em: <http://www.voltaredonda.rj.gov.br/vrdestaque/2011/dezembro/1024.pdf>. Acesso em: 05 de set de 2018.

SOUZA, C. O.; SILVA, R. C. Fatores associados ao excesso de peso em crianças e adolescentes brasileiros: revisão. **Sociedade Brasileira Alimentação e Nutrição**. São Paulo. Vol. 34. Num. 03. 2006

STUCKLER D. et al. **Manufacturing epidemics: the role of global producers in increased consumption of unhealthy commodities including processed foods, alcohol, and tobacco**. PLoS medicine. 2012;9(6):e1001235.

TAYLOR, A. L.; JACOBSON, M. F. (2016). **Carbonating the World: The Marketing and Health Impact of Sugar Drinks in Low- and MiddleIncome Countries**. Available from:

<https://cspinet.org/sites/default/files/attachment/Final%20Carbonating%20the%20World.pdf>.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2009.

UNICEF/World Health Organization/World Bank Organization. (2016). **Levels and Trends in Child Malnutrition**. Available from: [http://www.who.int/nutgrowthdb/jme\\_brochure2016.pdf?ua=1](http://www.who.int/nutgrowthdb/jme_brochure2016.pdf?ua=1). Acessado em: 22 de Set de 2018

WÓJCICKI, T. R.; MCAULEY, E. Physical activity: measurement and behavioral patterns in children and youth. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 79, n. 4, p. 7-24, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2017). **Obesity and overweight**. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>. Acesso em: 22 de Set de 2018

WU X. Y. et al. **The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review**. van Wouwe JP, ed. *PLoS ONE*. 2017;12(11):e0187668. doi:10.1371/journal.pone.0187668.

## **Rugby na Escola: Contribuições na Confederação Brasileira de Rugby**

### ***Rugby at School: Contributions from The Brazilian Rugby Confederation***

**GIRELLI, R. S.<sup>1</sup>; GONÇALVES, M. M.<sup>1</sup>; TOMMASO, M. C.<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitario de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ  
rsgirelli@yahoo.com.br*

#### **RESUMO**

Nos últimos anos foi observado um crescimento significativo da prática do *Rugby no Brasil*, sendo o mesmo fortificado com o retorno aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016. Várias medidas para fomentação do esporte foram criadas não só no âmbito competitivo, mas também no escolar. Os projetos de iniciação ao *Rugby* são ministrados pela Confederação Brasileira de *Rugby Union* (CBRu) e seguem o formato das diretrizes da *World Rugby*, órgão máximo representativo do desporto. O estudo busca analisar o quantitativo por região e quais cursos presenciais foram oferecidos pela confederação ao longo dos anos de 2011 a 2017, analisando a contribuição da CBRu na capacitação dos professores, com o intuito da diversificação do conteúdo no âmbito escolar. O jogo tem como característica marcante o seu contato físico, por este motivo que adaptações foram criadas para aplicabilidade na escola por intermédio do curso *Get into Rugby*. Para obtenção dos dados utilizamos uma planilha fornecida pela CBRu com todos os cursos ministrados presencialmente, dentre eles no período entre 2011 e 2017. Concluímos que a CBRu contribuiu fortemente para o desenvolvimento do *Rugby* nas escolas por meio da oferta dos cursos de *Ready* e *Get into Rugby*.

**Palavras-chave:** Confederação Brasileira de *Rugby*. *Rugby*. *Rugby* na escola.

#### **ABSTRACT**

*In recent years there has been significant growth in the practice of Rugby in Brazil, being the same fortified with the return to the Olympic Games of Rio de Janeiro 2016. Several measures for the sport were created not only in the competitive environment but also in the school. Rugby initiation projects are ministed by the*

*Brazilian Rugby Union Confederation (CBRu) and follow the format of the World Rugby guidelines, the maximum representative organ of the sport. The study seeks to analyze the quantitative by region and which classroom courses were offered by the confederation over the years from 2011 to 2017, analyzing the contribution of CBRu in the training of teachers, in order to diversify the content within School. The game has as its striking characteristic its physical contact, for this reason that adaptations were created for applicability in the school through the course Get into Rugby. To obtain the data we used a spreadsheet provided by CBRu with all courses taught in person, among them in the period between 2011 and 2017. We conclude that CBRu has contributed strongly to the development of Rugby in schools through the offer of the courses of Ready and Get into Rugby.*

**Keywords:** *Brazilian Rugby Confederation. Rugby. Rugby at school.*

## 1. Introdução

A prática esportiva no âmbito escolar apresenta diversas barreiras, que mesmo asseguradas pela lei não são cumpridas. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, que cita o esporte com prioridade. Instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, traz que às crianças e adolescentes devem ser recebidas com prioridade no âmbito social, econômico e político. O Art. 4º do ECA diz que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetividade dos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Podemos observar que isso não é cumprindo, apresentando diversas barreiras, desde espaço físico a material disponível. Já são quase 30 anos e não vemos sucesso, conforme o censo escolar de 2017, mostra que 28,6% das escolas públicas municipais do Brasil não possuem quadra ou qualquer infraestrutura para a prática de esporte. Sendo assim podemos ver que o professor deve conter um leque de conhecimento para poder transpor essas barreiras, dessa forma se torna necessário a constante capacitação e renovação do conhecimento do professor.



A pesquisa se justifica pela diversificação de atividades promovidas na escola e capacitação dos professores para novas práticas. Trazendo o *Rugby* como uma possibilidade para as aulas por conta de seu contexto histórico e suas diversas variações que possibilitam o proveito dele no âmbito escolar.

Devido à falta de dados e até mesmo de disseminação do *Rugby* pelo Brasil, só pode ser analisado o período de 2011 a 2017, por conta de serem os anos de maior expressão na promoção de cursos pelo CBRu – Confederação Brasileira de Rugby. Apesar do número de cursos ser expressivo, sendo eles 28, a variedade para capacitação do professor do âmbito escolar já não pode se dizer mesmo, apenas dois são deste cunho.

O *Rugby* um esporte de origem inglesa, com maior disseminação em países colonizados por seus criadores. Apresenta um contexto histórico variado e diversas lendas, até mesmo em relação a forma como o esporte surgiu. As modalidades do rugby se dividem em *Rugby Union XV*, *Rugby Union Seven*, *Tag Rugby*, *Rugby League*, *Touch Rugby*, *Beach Rugby* e *Quad Rugby* ou *Rugby* em cadeira de rodas.

## 2. O Rugby

O *Rugby* tem seu registro inicial em 1823. Esses registros mostram que ocorreu durante uma partida de futebol na *Rugby School*, na cidade *Rugby*, no condado de *Warwickshire*, Inglaterra. Os documentos relatam que William Webb Ellis, um estudante desmotivado pelas regras do futebol, pegou a bola com as mãos e correu em direção ao gol do adversário, tentando ser contido tanto por oponentes quanto por companheiros do mesmo time (*Rugby Football History*, RFH, 2007). Entretanto Garcia (1963 *apud* AGUIAR, 2011) afirma que existem registros de diversos outros esportes similares há mais de 2000 anos como o *harpastum* na idade romana, que continham elementos de sua prática muito parecidos com a do *Rugby* moderno. Por exemplo o campo retangular, o direito de poder derrubar o adversário ao solo para obtenção da posse de bola, onde objetivo do jogo constituía-se em levar a bola até a linha de fundo do campo do adversário.

Retornando ao século XIX onde as primeiras tentativas de se formar um clube de *Rugby* aconteceram em 1839, quando Arthur Pell tentou formar um clube na Universidade

de Cambridge. Mas os candidatos a membros não aceitaram as novas propostas de regras, pois as mesmas não eram de acordo com as que eles haviam jogado em suas escolas anteriores. Após serem superados estes obstáculos técnicos, clubes de *Rugby* foram sendo formados, e em 1843 *Guy's Hospital Club* foi o primeiro a ser fundado em Londres (*International Rugby Encyclopédia*, IRE, 2009 *apud* SANT'ANNA 2010).

Para sua disseminação contou com a ajuda de ex-alunos da *Rugby School* e de militares do exército Britânico onde o desporto foi espalhado por todo o país e o mundo. Não sendo mais conhecido como “jogo de *Rugby*”, como referência ao nome da escola, mas apenas *Rugby* (IRE 2009, *apud* SANT'ANNA 2010). Chegando no Brasil, o *Rugby* teve as mesmas raízes que o futebol. Inicialmente, foi trazido por marinheiros ingleses que em seus momentos de lazer praticavam esportes como críquete, hóquei, futebol e *Rugby*. Sua difusão é relacionada a um personagem em comum, Charles William Miller, que mais tarde seria conhecido como o pai do futebol brasileiro (CENAMO, 2010).

Nogueira (2007 *apud* CENAMO, 2010) relembra que em 1888, foi fundado na capital de São Paulo, o SPAC (*São Paulo Athletic Club*), até hoje um dos clubes mais tradicionais da cidade e uma das grandes potências do *Rugby* nacional. Durante o final do século XIX e início do século XX, o *Rugby* começava a se desenvolver lentamente no Brasil.

Nos tempos atuais a caracterização do esporte no Brasil é de total crescimento, como comprova a mídia especializada em *Rugby* do país, Portal do *Rugby* (2017) em sua coluna “2016 foi o ano para o qual o *Rugby* brasileiro viveu ao longo dos últimos sete anos. Toda uma revolução profissional no alto escalão do *Rugby* nacional foi impulsionada pelos Jogos Olímpicos: a remodelação da Associação Brasileira em Confederação Brasileira de *Rugby*, com equipe profissional, seleções brasileiras profissionais e planos de longo prazo abrangendo os mais diversos aspectos do *Rugby* brasileiro, munida de patrocinadores e investimento do Ministério do Esporte, Comitê Olímpico Brasileiro e Lei de Incentivo Federal ao Esporte ajudaram decisivamente a transformar profundamente o *Rugby* no Brasil nos últimos anos. A imprensa nacional, é claro, também “descobriu” o *Rugby* e o fato de ser esporte olímpico aumentou muito sua projeção na mídia”.

O jogo de *Rugby* é um jogo coletivo que se caracteriza, principalmente, pelo fato da bola só pode ser passada para o lado ou para trás. Por ser disputado

em um campo de 100m de comprimento por 70m de largura, com duração de 80 minutos, sendo este tempo dividido em 2 períodos de 40 minutos cada, sendo jogado por duas equipes compostas por 15 jogadores, dos quais 8 são denominados de *forwards* e 7 de *backs* e cujo objetivo é apoiar a bola na extremidade final do campo adversário, nesta região se denomina de *in-goal* e marcar um *try*, que equivale a 5 pontos (SANT'ANNA, 2015).

O *Rugby* pode ser jogado ainda por 7 jogadores (*Rugby Sevens*), onde se observa um crescimento significativo nos últimos anos, sendo o mesmo disputado inclusive nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016 (HIGHAM et al., 2013). As regras são similares ao *Rugby XV*, porém o tempo de jogo é diferenciado, sendo disputado em 2 períodos de 7 minutos, num total de 14 minutos de jogo. (HIGHAM et al., 2013; ROSS et al., 2015).

O esporte já é aplicado em algumas localidades no âmbito escolar, um desses casos é o VOR – Vivendo o Rugby, que propicia a prática de rugby nas escolas públicas, um projeto iniciado pelo Curitiba Rugby Clube com o apoio do Hospital Suíço, Clinique des Grangettes, que financiou os primeiros anos. Sendo que anos depois foi aprovado um projeto de Lei de Incentivo ao Esporte do Governo Federal que alavancou ainda mais o VOR, mais tarde obtendo a parceria com uma universidade, levando esses alunos a graduação. No contexto atual eles contribuem para a prática do esporte no estado do Paraná, realizando torneios interescolares.

### **3. Confederação Brasileira de Rugby – CBRu**

Segundo o Comitê Olímpico do Brasil a primeira entidade reguladora do *Rugby* no Brasil foi a União de *Rugby* do Brasil, fundada em 1963, e substituída pela Associação Brasileira de *Rugby* em 1972. Em 2010, nasceu a Confederação Brasileira de *Rugby*, depois da reintrodução do *Rugby* nos Jogos Olímpicos. A CBRu é responsável por todas as modalidades do *Rugby Union*, entre elas o *Rugby XV*, o *Rugby Sevens*, o *Beach Rugby* e o *Tag Rugby*.

CBRu é o órgão responsável pelo Alto Rendimento, Torneios e Eventos, Desenvolvimento e Disseminação do *Rugby* no Brasil. Com um modelo de gestão profissional e com um pensamento estratégico de longo prazo, a CBRu se destaca como uma das entidades esportivas mais modernas do país, gerindo um dos esportes que mais crescem no Brasil. (MORAES, 2015; FOXSPORT, 2016)

Sob a governança da CBRu estão seis federações estaduais (SP, RJ, MG, PR, SC e RS), mais de 11 mil atletas federados (e mais de 60 mil praticantes) e cerca de 300 agremiações, espalhados por todos os estados brasileiros.

No plano do desenvolvimento, a CBRu ocupa o nono lugar no mundo em número de cursos de capacitação realizados e o Brasil é o segundo país no mundo em cursos e certificados online oferecidos pelo *World Rugby*. A CBRu promove o desenvolvimento sustentável do *Rugby*, com foco no longo prazo, trabalhando junto dos clubes pelo apoio às categorias de base, formação de profissionais do esporte, disseminação de boas práticas de gestão e criação da cultura de *Rugby*.

Estes dados, somados à volta da modalidade ao programa olímpico nos Jogos do Rio 2016, fizeram a *World Rugby* eleger o Brasil como prioridade estratégica de investimento desde o ano 2012.

São os principais objetivos da CBRu: o desenvolvimento das bases do *Rugby* no Brasil com atletas infanto-juvenis, estrutura de clubes, capacitação de *coachs* infanto-juvenis e a criação das bases sólidas para o desenvolvimento sustentável do *Rugby* em todo o território nacional e em todos os níveis, com ênfase na disseminação do *Rugby* infantil e juvenil e na capacitação de profissionais que garantam o melhor desenvolvimento do esporte no país (CBRu, 2018). Sendo a escola um dos locais de desenvolvimento, através da capacitação dos professores de educação física pela CBRu.

#### **4. Valores Educativos**

Ainda de acordo com o Manual (2012) o *Rugby* por meio das suas características singulares, permite que sejam vivenciadas pelos alunos um vasto leque de aprendizagens motoras, promovendo a interação e a integração dos alunos, entre eles e na escola. O *Rugby* na escola, permite a convivência ativa de meninos e meninas, de todos os biótipos, dando oportunidades de êxito a qualquer criança. Favorece a inclusão e a aceitação da diferença, todas são necessárias, todos são importantes, independentemente das características físicas, culturais ou de gênero. O Jogo é regido dentro de seus valores, que são: humildades, espírito de sacrifício, responsabilidade, coragem, criatividade, espírito de equipe, solidariedade, disciplina

e o respeito. Neste sentido este estudo analisa as características do *Ready* e *Get Into Rugby*, cujos princípios estão adequados à aplicação do *Rugby* na escola fazendo uso destes valores.

#### **4.1. Ready**

O programa *Rugby Ready* do IRB (*International Rugby Ready*) foi lançado em outubro de 2007 para educar, auxiliar e apoiar atletas, treinadores, árbitros e uniões no que tange à importância de uma preparação adequada para treinar e praticar o *Rugby* de modo que seja apreciado de forma segura com baixos riscos de lesões sérias. (IRB, 2008)

#### **4.2. Get Into Rugby**

O programa *Get Into Rugby* é parte da nova estratégia da World Rugby para o crescimento mundial do jogo em parceria com associações e federações membros. O programa é parte fundamental da iniciativa da World Rugby para fomento do rugby à medida que se aproximam os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016 e em direção à *Rugby World Cup* de 2019, no Japão.

O objetivo do programa é incentivar jogadores de todas as idades a experimentar, jogar e permanecer no *Rugby*. O *Get Into Rugby* promove os valores do jogo e garante que as crianças sejam encorajadas a experimentar o *Rugby* em um ambiente seguro e progressivo (World Rugby, 2018).

#### **4.3. Tag Rugby**

Todas as informações abaixo foram retiradas do material que a CBRu fornece em seus cursos, *Tag Rugby* nas Escolas - Manual do Professor (2012).

O *Tag Rugby* é um jogo de iniciação ao *Rugby*, fácil de jogar, divertido e seguro. Pode ser praticado por equipes mistas, mesmo em espaços reduzidos e com pisos duros como o que habitualmente existem nas escolas brasileiras.

Uma das vantagens do *Tag Rugby* é poder ser jogado em qualquer superfície, não sendo necessário o uso de um gramado, uma vez que o *Tag Rugby* é um jogo que

reduz o contato, no entanto no *Tag Rugby* estão presentes as ações fundamentais do jogo de *Rugby* como a corrida com bola, a finta, o passe e o *try*.

Por razões de segurança e de progressão na aprendizagem do jogo de *Rugby*, o gesto técnico do tackle, que é o ato de levar o adversário ao solo é substituído pelo “*tag*”, ação de retirar a fita ao portador da bola.

Os equipamentos para a prática do *tag Rugby* são muito simples: cones de diversas cores; bolas; cinto *tag Rugby* e coletes de identificação.

#### **4.4. Objetivo do Jogo**

O objetivo do jogo é marcar *try*, ou seja, ultrapassar a linha de *try* adversária com a bola nas mãos. Para marcar o *try* basta passar essa linha que entrara na zona chamada de *ingoa*, e apoiar a bola no solo. Podendo haver variação no valor dessa ação, sendo uma variável que vai de acordo com o professor, que pode colocar valendo um 1 ponto ou mais.

#### **4.5. Número de Jogadores**

O *Tag Rugby* pode ser jogado por equipes de 5 a 7 jogadores. O número de jogadores por equipe pode variar de acordo com o espaço e material disponível ou de acordo com o número total de alunos da turma. Existindo diversas possibilidades na montagem dos times, podendo ser dispostos apenas por meninas ou por meninos, havendo a possibilidade de times mistos.

#### **4.6. Espaço de Jogo**

O terreno de jogo aconselhável é uma área retangular, com 20m de largura e 40m de comprimento. Este espaço pode ser alterado, sendo que numa fase inicial a principal variável a aumentar é a largura, o que cria maiores condições de êxito para o ataque. Independentemente do número de jogadores em casa equipe, deve tentar se manter uma proporção de 4-5m de largura por jogador.

#### **4.7. Forma de Jogar**

Quando estiver atacando o portador da bola deve avançar e os restantes jogadores devem apoiar, colocando-se sempre atrás do portador da bola. Respeitando a características do passe, ou seja, passada somente para o lado ou para trás.

O portador da bola deve correr livremente com a bola e fintar os adversários, mas poderá passar a bola caso não tenha espaço livre à sua frente. Ele também não pode empurrar os adversários, nem os impedir de lhe retirarem sua fita da cintura (tag).

Já no momento que estiver defendendo os jogadores devem avançar para reduzir o espaço aos adversários e devem movimentar-se para uma posição onde consigam executar o "tag". Para parar a progressão do portador da bola os defensores devem retirar a fita ("Tag") do cinto do portador da bola, o que o obriga a parar e passar a bola.

Cada "tag" (momento em que a fita é retirada de um adversário) o defensor tem que respeitar sempre a seguinte sequência: Tirar a fita e gritar TAG; Levantar o braço; Entregar a fita na mão do jogador que estava atacando e teve sua tag retirada.

### **5. Objetivo do estudo**

O objetivo deste estudo foi o de analisar o desempenho da CBRu na formação de professores de educação física no *Rugby* por meio da análise da planilha de cursos e participantes disponibilizados pela CBRu no período entre 2011 e 2017 priorizando os cursos *Ready/Tag Rugby* e *Get into Rugby* que tem aplicação direcionada e adequada à iniciação e ao treinamento da modalidade nas escolas.

### **6. Materiais e métodos**

O estudo de corte transversal e de finalidade básica de que se trata este artigo foi realizado por meio dos procedimentos técnicos de revisão da literatura científica, de informações disponibilizadas por entidades representativas reconhecidas internacionalmente e de análise documental da planilha disponibilizada por meio eletrônico no formato EXCEL pela Confederação Brasileira de *Rugby* – CBRu. A

análise quantitativa da planilha se baseou na observação da distribuição territorial dos diferentes cursos oferecidos pela CBRu no período entre 2011 e 2017, bem como o número de participantes em cada curso no período.

Após consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa - CoEPs da Fundação Oswaldo Aranha houve dispensa da submissão do estudo ao referido comitê por não haver abordagem a seres humanos e por haver anuência explícita da entidade proprietária das informações analisadas ao fornecê-las após solicitação formal.

A metodologia desta pesquisa foi orientada, principalmente por textos dos autores Fontelles (2008) e Marconi (2017).

## 7. Resultados

A análise da planilha de monitoramento dos cursos oferecidos pela Confederação Brasileira de Rugby evidenciou que a promoção de cursos oferecidos entre 2011 e 2017 foi de grande proporção e abrangência. Os cursos foram realizados em 20 estados e no Distrito Federal em 83 cidades. Foram oferecidos 399 cursos de 28 tipos capacitando 4.910 pessoas em diversas funções dentro do *Rugby*: Árbitros, Dirigentes, Espectadores, Jogadores, Professores e Treinadores. A Tabela 1 mostra a relação dos diferentes cursos oferecidos e o número de participantes em cada um deles.

Tabela 1 - Número de cursos e de participantes oferecidos pela CBRu entre 2011 e 2017.

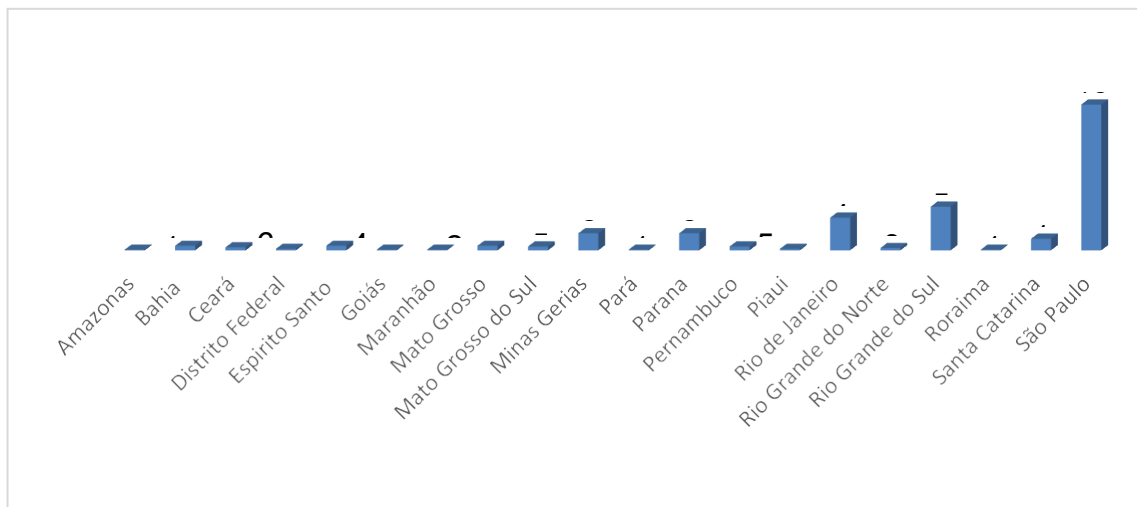
Cursos oferecidos pela Confederação Brasileira de Rugby no período de 2011 a 2017		
Nome do Curso	Número de Cursos	Número de Participantes
<i>Rugby Ready</i>	43	1173
<i>Get Into Rugby</i>	45	1239
<i>Coaching 15 Level 1</i>	67	981
<i>Coaching 15 Level 2</i>	5	56
<i>Coaching 15 Level 3</i>	0	0
<i>Coaching 7 Level 1</i>	17	283



<i>Coaching 7 Level 2</i>	3	14
<i>Officiating Introduction</i>	74	882
<i>Officiating 15 Level 2</i>	3	22
<i>Officiating 15 Level 3</i>	0	0
<i>Officiating 7 Level 2</i>	0	0
<i>Coaching Match Officials Leve 1</i>	0	0
<i>Coaching Match Officials Leve 2</i>	0	0
<i>S&amp;C Level 1</i>	16	199
<i>S&amp;C Level 2</i>	1	10
<i>FAID Level 1</i>	5	42
<i>FAID Level 2</i>	0	0
<i>FAID Level 3</i>	0	0
<i>Leading Rugby Level 1</i>	0	0
<i>Leading Rugby Level 2</i>	0	0
<i>Match Commissioner</i>	7	0
<i>World Rugby Coach Educator</i>	62	4
<i>World Rugby MO Educator</i>	55	5
<i>World Rugby S&amp;C Educator</i>	17	0
<i>World Rugby FAID Educator</i>	13	0
<i>World Rugby Leading Educator</i>	2	0
<i>World Rugby Trainer</i>	16	0
<i>World Rugby Master Trainer</i>	2	0
TOTAL	399	4.910

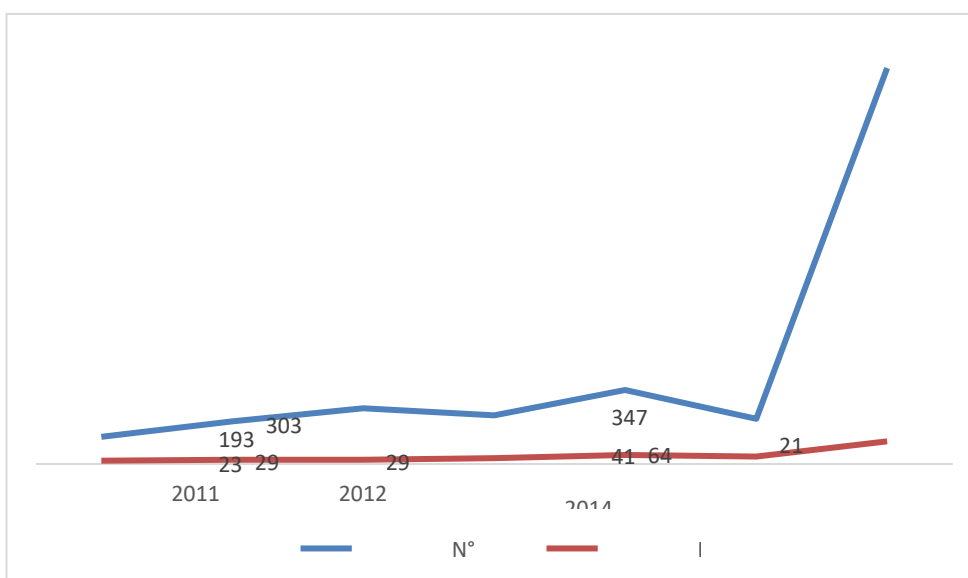
O número de cursos oferecidos pela CBRu no período entre 2011 e 2017 foi bastante significativo com destaque para a concentração deles na região Sul e Sudeste, sendo que em São Paulo houve 187 dos 399 cursos realizados, representando 46.3% do total de cursos.

Gráfico 1 - Número de cursos distribuídos por Estados 2011-2017.



É significativo o aumento de cursos e participantes oferecidos pela CBRu, saindo de 23 cursos e 193 participantes em 2011 um número de cursos sete vezes maior em 2017, de 161 cursos e o número de participantes atingindo 2823 participantes.

Gráfico 2 - Número de cursos e participantes 2011-2017



Pode-se observar uma variação entre os cursos oferecidos no período analisado, sendo maior o número de cursos para *Coaching 15 level 1* e *Officiating Introduction*. O *Coaching 15 level 1* é um curso que tem como objetivo desenvolver

treinadores que saibam como treinar e o que treinar bem como observar treinadores em atuação para lhes fornecer *feedback* e desenvolvimento. Já o *officiating introduction* foca nas competências principais de um Oficial de Partida em nível introdutório e é a porta inicial para aqueles que buscam atuar como árbitros. Como pode ser visto nas tabelas abaixo:

Tabela 2 - Coaching 15 level 1 – 2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	3	8	8	7	17	6	18	67
Número de participantes	46	151	209	113	243	64	155	981

Tabela 3 - Officiating Introduction – 2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	8	7	5	8	9	14	13	74
Número de participantes	119	97	120	99	121	184	142	882

Os cursos de aperfeiçoamento não recebem a mesma dimensão de participantes, que está concomitantemente ligado ao número de cursos oferecidos. O Coaching 15 level 2 visa desenvolver treinadores que saibam como treinar bem como o que treinar, no Officiating 15 level 2 foca no desenvolvimento das principais competências do árbitro e sobre a compreensão do jogo, para usar os princípios de segurança, equidade e as leis possam ajudar os jogadores a fazer o jogo continuar.

Tabela 4 - Coaching 15 level 2 –2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	0	0	0	0	0	2	3	5
Número de participantes	0	0	0	0	0	9	47	56

Tabela 5 - Officiating 15 level 2 – 2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	0	0	0	0	0	1	2	3
Número de participantes	0	0	0	0	0	7	15	22

Como visto na sua evolução histórica, o Rugby retornou para as Olimpíadas Rio 2016, já na modalidade de Rugby 7. Diferentemente das outras vezes em que esteve presente no formato de Rugby XV. O curso de Coaching 7 level 1 para a modalidade olímpica surgiu em 2011, porém de forma incipiente, pois apresenta pouco mais que 25% do número de cursos do Coaching 15 level 1, refletindo o mesmo resultado no número de participantes.

Tabela 6 - Coaching 7 level 1 – 2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	2	2	1	4	6	1	1	17
Número de participantes	28	27	16	83	112	14	3	283

Trazendo os números apresentados para o contexto escolar, observa-se que são oferecidos dois cursos com este objetivo no ano de 2017 e realizados em nove estados com participantes de 40 cidades. Diferentemente dos outros cursos, não

houve a mesma abrangência na sua distribuição, sendo centralizado na região Sul e na região Sudeste. Com maior concentração no estado de São Paulo, que recebeu mais da metade desses cursos, sendo 29 deles ao todo distribuídos nos estados do Rio de Janeiro com cinco cursos, no estado do Paraná com três cursos, no estado do Rio Grande do Sul com dois cursos e nos estados da Bahia, do Espírito Santo e do Mato Grosso do Sul com um curso cada. Alguns desses cursos foram promovidos por meio de Leis de Incentivo Federal ou investimentos de iniciativa privada, inclusive com distribuição de bolas e *tags* para os professores como forma de incentivo à aplicabilidade do esporte e transpondo uma das maiores barreiras que é a escassez de materiais.

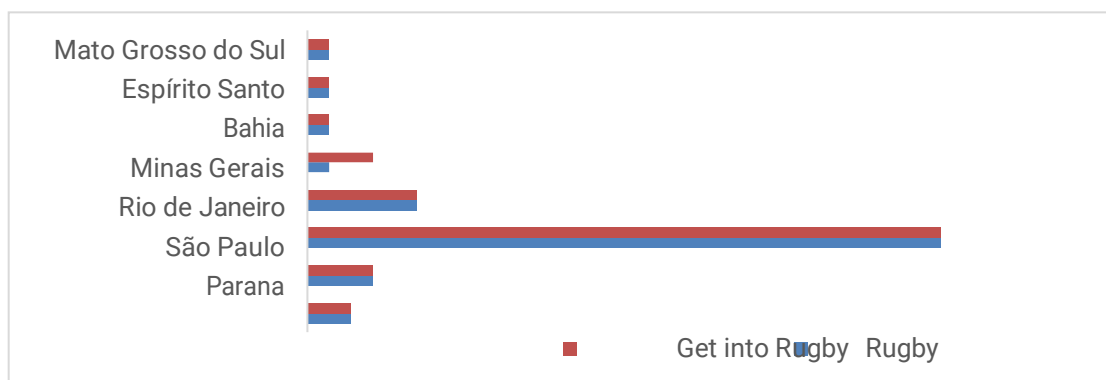
Tabela 7 - Get into Rugby–2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	0	0	0	0	0	0	45	45
Número de participantes	0	0	0	0	0	0	1239	1239

Tabela 8 - Rugby Ready – 2011 a 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Número de cursos	0	0	0	0	0	0	43	43
Número de participantes	0	0	0	0	0	0	1173	1173

Gráfico 3 – Quantitativo de Cursos *Ready* e *Get Into Rugby* oferecidos por região em 2017



FONTE: Portal do Rugby, 2017

## 8. Clubes pelo Brasil

O mapa a seguir apresenta todos os clubes registrados pelo Portal do Rugby, mídia esportiva brasileira especializada no esporte, nele é possível localizar a região e qual o clube mais próximo para quem tem interesse em iniciar a prática. Criado em 2011 pelo Portal do Rugby, o mapa do Rugby brasileiro ilustra a distribuição geográfica dos clubes e sua concentração nas regiões Sudeste e Sul do país. No Brasil, de acordo com o Ibope Repucom, já são cerca de 3,2 milhões de fãs, para mais de 300 agremiações esportivas e 60 mil atletas praticantes. (Lordello, 2017; Revista Exame, 2017).



## 9. Conclusão

O *Rugby* pode parecer ser um esporte duro, entretanto há regras para protegerem os jogadores que tem como fundamento seus valores, como, o respeito ao árbitro, ao adversário e aos torcedores. O jogo valoriza a disciplina, a honestidade, a coragem e o espírito de equipe, essenciais para formação do indivíduo. No *Rugby* não há espaço para o individualismo, o jogo é completamente coletivo e você depende do seu colega. Fazendo uma reflexão do período que vivemos, torna-se muito importante trabalhar tais valores na escola, ou seja, a aplicabilidade por intermédio dos cursos oferecidos pela CBRu torna o *Rugby* uma excelente ferramenta para desenvolver diversas questões dentro dos temas transversais e não apenas a empregabilidade do esporte de modo competitivo, mas cooperativo e formador de sujeito. Haja visto que todo o jogo passou por adaptações que tornaram possíveis sua aplicação na escola.

Além do 1º e 2º tempos, no jogo de *Rugby* há também o 3º tempo, quando ocorre a confraternização entre as equipes, grande diferencial desta modalidade e que a torna ainda mais interessante.

Conclui-se que a contribuição da Confederação Brasileira de Rugby é evidente e bastante significativa para aplicabilidade do esporte na escola, mais ainda, a riqueza de seus valores que permeiam a sua prática. Também ficou evidenciado a maior concentração dos cursos nas regiões Sul e Sudeste.

## Referências

CENAMO, Gabriel C. **História do Rugby**. Monografia apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, SP, 2010.

Comitê Olímpico do Brasil, Disponível em:  
<<https://www.cob.org.br/pt/confederacoes/CBRu>> Acesso: 22 de set. 2018.

Confederação Brasileira de *Rugby*. CBRu - Sobre Nós. Disponível em:  
<<https://ww2.brasilrugby.com.br/pages/sobre-nos>> Acesso: 22 set. 2018.

FONTELLES, Mauro José *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa.** Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA, 2008. Disponível em [https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo\\_C8\\_NONAME.pdf](https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf). Acesso em 22 set 2018.

FOXSPORT. **Crescimento do rugby brasileiro é destaque na imprensa internacional.** Matéria de 7 de outubro de 2012. Disponível em <https://www.foxsports.com.br/news/67241-crescimento-do-rugby-brasileiro-e-destaque-na-imprensa-internacional>. Acesso em 4 out 2018.

HIGHAM, D.G.; PYNE, D.P.; ANSON, J.M.; EDDY, A. Physiological anthropometric and performance characteristics of Rugby Sevens players. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, 8:19-27, 2013.

International Rugby Board, Dublin, Ireland. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa. Planejamento, Execução de Pesquisa. Amostras e técnicas de Pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Portal do *Rugby* 2017 Disponível <<http://www.portaldorugby.com.br/colunas/blog-da-redacao/2017-e-o-ano-mais-importante-da-historia-do-rugby-brasileiro>> **2017 é o ano mais importante da história do rugby brasileiro?** Por Victor Ramalho – Publicado: 4 de janeiro de 2017 Acesso: 22 de set. 2018

*Rugby Football History* (RFH) England, UK. Disponível em: <<http://www.rugbyfootballhistory.com/originsofrugby.htm>> Acesso em: 22 de set. 2018.

SANT´ANNA, RICARDO T. **Determinação da potência aeróbica em jogadores amadores de Rugby Union XV a partir de testes de campo.** Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.



Tag *Rugby* nas Escolas – Manual do Professor, Confederação Brasileira de *Rugby* – CBRu – Direção de Movimento, 2012.

World Rugby – Get Into *Rugby*. Disponível em:  
<<https://getintorugby.worldrugby.org/?page=85>> Acesso: 22 de set. 2018. Rugby  
Football History (RFH) England, UK. Disponível em:  
<<http://www.rugbyfootballhistory.com/originsofrugby.htm>> Acesso em: 22 de set.  
2018.

## **Capoeira: uma ecologia de saberes**

### ***Capoeira: anecology of know ledge***

**Bento, W.H<sup>1</sup>; Silva, R.G<sup>1</sup>**

1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda,RJ.  
watillen3@gmail.com

#### **RESUMO**

A Capoeira, mistura da cultura africana praticada inicialmente pelos negros no Brasil. Por diversidades identificadas no passar dos anos pesquisamos sua história no meio acadêmico, analisando nos registros em Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda - UNIFOA. Buscamos evidenciar os aspectos da história existentes apenas na oralidade através de entrevistas publicadas em revistas, comparando a história registrada com a contada. Por fim, identificamos e discutimos sobre desafios do ensino da capoeira nas escolas partindo dos dados encontrados. Encontramos três de sete monografias evidenciadas por busca eletrônica na biblioteca da instituição. Devido à escassez de trabalhos podemos enxergar que no meio acadêmico a capoeira ocupa uma posição marginalizada embora apresente inúmeros recursos para revolucionar o ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de educação física possibilitando um diálogo com outras matérias e temas transversais, ela ainda sofre com preconceitos transmitidos e carregados pela sociedade desde sua origem. Com o objetivo de visibilizar culturas oprimidas buscamos o conceito de Ecologia de Saberes. Evidenciando conhecimentos ocultos na oralidade e na ancestralidade valorizando saberes desprezados pela cientificidade no rigor do saber para melhor aceitação da capoeira como prática pedagógica no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Capoeira. Ecologia de saberes. Educação Física escolar.

#### **ABSTRACT**

*Capoeira, blend of African culture initially practiced by blacks in Brazil. Through diversities identified over the years we researched its history in the academic*

*environment, analyzing in the records in Course Conclusion Works of the Physical Education Course of the University Center of Volta Redonda - UNIFOA. We seek to highlight the aspects of history that exist only in orality through interviews published in magazines, comparing the recorded history with the told. Finally, we identify and discuss about the challenges of teaching capoeira in schools based on the data found. We found three of seven monographs evidenced by electronic search in the library of the institution. Due to the scarcity of works, we can see that capoeira occupies a marginalized position in academia, although it has many resources to revolutionize the school environment, more specifically in physical education classes allowing a dialogue with other subjects and transversal themes, it still suffers from prejudices transmitted and carried by society from its origin. In order to make oppressed cultures visible, we seek the concept of Knowledge Ecology. Highlighting hidden knowledge in orality and ancestry valuing knowledge scorned by scientificity in the rigor of knowledge for better acceptance of capoeira as a pedagogical practice in the school environment*

**Keywords:** Capoeira. Ecology of Knowledge. Physical School Education.

## **1. Introdução**

A história da capoeira possui inúmeras diversidades ao seu redor que nos intrigam quanto ao seu surgimento e trajetória. Da Costa e Da Silva Voss (2018) diz que a capoeira surge no século XVI com o tráfico de escravos no Brasil colônia. Segundo Da Costa Silva (2001) a capoeira era uma mistura de dança, jogo e brincadeira da cultura africana praticada a princípio pelos escravos se defendendo dos colonizadores. Para Barcellos e Gabriel (2016) a capoeira era uma prática da cultura escrava que apavorava as elites senhoriais nos séculos XVIII e XIX como uma prática de marginais, vagabundos e ociosos, foi reprimida pelo estado como prática de desordem e vadiagem, proibida por lei em 1980.

Acuña (2010) destaca a importância de dois capoeiristas na história, mestre Pastinha e mestre Bimba que adaptou a prática dos escravos padronizando seus movimentos a fim de descriminalizar a arte, o autor ainda diz que atualmente se

compõe em uma roda ao som de instrumentos musicais como berimbaus, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco, comandados pelo mestre que através dos toques dita o ritmo dos variados estilos de jogos onde dois jogadores aplicam múltiplos golpes, esquivas e movimentos exuberantes. Hoje a capoeira é vista de diferentes formas, sendo cultura popular, folclore, dança ou luta entre outros, possuindo uma gama de saberes que a envolve em várias áreas do conhecimento.

Este trabalho se justifica na medida em que a Capoeira possui um potencial para trabalhar inúmeros conteúdos relevantes na formação global de um cidadão, capaz de lidar com desequilíbrios, malícia, companheirismo e diversos outros benefícios. (BARCELLOS; GABRIEL, 2016)

A motivação que nos moveu em direção à tessitura deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se deu da dúvida em saber quantos TCC's já foram elaborados com esta temática dentro dos Cursos de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA (Licenciatura e Bacharelado). Além disso, quantos desses TCC's tratam da inclusão da Capoeira enquanto conteúdo para a Educação Física Escolar? Cabe salientar que o Curso de Educação Física foi criado em 1971 possuindo 47 anos.

Trata-se de uma revisão da literatura onde delimitamos em colher informações nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos Cursos de Educação Física (em especial o curso de Licenciatura, porém, sem restringir a ele). Utilizamos também artigos publicados no Google Acadêmico relacionados à capoeira, sua história e suas possibilidades de inclusão na Escola para embasar nossa discussão.

## **2. Objetivos**

Realizar uma Ecologia de Saberes relacionado à história da capoeira e sua aplicabilidade nas escolas. Mais especificamente identificar a história da capoeira registrada no meio acadêmico através da busca de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no Curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA - sobre a capoeira e sua relação com a escola; Evidenciar aspectos da história da capoeira existente apenas na oralidade através de entrevistas publicadas em jornais e revistas; Analisar a história registrada com a

história contada. E por fim, discutir os desafios no ensino da capoeira nas Escolas a partir dos dados encontrados.

### **3. Embasamento teórico**

#### **3.1. A capoeira**

Segundo Da Costa e Da Silva Voss (2018) a capoeira surge no século XVI com o tráfico de negros escravizados no Brasil colônia. Os negros eram misturados por regiões e não podiam praticar nenhuma arte marcial, porém necessitavam se proteger dos colonizadores, assim criaram uma luta disfarçada de dança e suas culturas africanas praticada no local para onde fugiam, intitulados quilombos. Para Abib e De Sousa Cordeiro (2018) a palavra capoeira originou do vocábulo indígena tupi que quer dizer vegetação roçada onde os negros fugitivos se escondiam criando quilombos onde tinham possibilidades de praticarem a capoeira.

Posteriormente a sua prática foi proibida por lei em 1890 e criminalizada, os praticantes eram deportados para uma prisão isolada em Fernando de Noronha. Sua legalização ocorreu na década de 1930, quando os Mestres Bimba e Pastinha a remodelaram de suas formas encaixando dentro das academias vinculando a capoeira à ginástica da época. Posteriormente tal arte também criou vínculos com a educação física favorecendo o processo de descriminalização. (PIRES, 1996).

Segundo Acuña (2010) hoje a capoeira é vista de diferentes formas, sendo cultura popular, folclore, dança ou luta entre outros, que possui uma gama de saberes que envolve várias áreas do conhecimento a ser estudada. Composta por instrumentos musicais como berimbaus, pandeiro, atabaque agogô e reco-reco, o jogo acontece em uma roda onde duas pessoas aplicam golpes, esquivas e saltos entre si e os demais batem palmas e cantam músicas comandados pelo mestre que dita o ritmo dos variados estilos de jogos através dos diferentes toques.

#### **3.2. Capoeira e escola**

Segundo Da Costa Silva (2001) em 1930 no governo de Getúlio Vargas o país passava por uma revolução industrial perdendo características rurais, o que resultou em um novo modelo de educação física pautado nas ideias europeias de disciplinar

os corpos visando o fortalecimento físico para produção fabril, e aplicação de uma política higienista e eugenista.

Apesar de algumas divergências dois importantes mestres foram fundamentais para a regularização da capoeira. Vicente Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, que trazia a capoeira tendo como parâmetro sua etnicidade, valorizava suas raízes e utilizava das culturas de seu povo para realizar espetáculos artísticos dentro da capoeira que a intitulava como capoeira angola (MOREIRA; MOREIRA, 2007).

Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba que utilizou de sua esperteza para maquiar a capoeira utilizando golpes de outras artes, dança e ginástica para criar a luta regional baiana conhecida como capoeira regional apresentada a Getúlio Vargas em 1937 que concedeu licença oficial do governo para ministrar aulas em sua academia. O novo modelo fez com que a capoeira passasse por um processo de institucionalização com suas sequencias prontas, decoráveis, nomes e padrões, o que facilitou vinculação à educação física e posteriormente à educação física escolar. Porém o olhar do Presidente era de manter a arte em controle, já que emergiu das classes inferiores e carregava consigo um forte poder revolucionário podendo criar problemas ameaçadores ao seu mandato que instaurava o estado novo na mesma época. Partindo desse pressuposto temos ideia da enorme dificuldade que a capoeira tem de se vincular a educação, pois a escola reflete as desigualdades favorecendo a classes superiores que se impõe por ideologias, evitando possíveis conflitos e questionamentos (DA COSTA; DA SILVA VOSS, 2018).

Aos poucos a capoeira vai ganhando pequenos espaços nas escolas, embora a imposição do governo e os preconceitos discriminatórios étnicos, raciais, religiosos e outros insistam em permanecer na sociedade refletida nas escolas, causando transtornos e resistências à arte dentro da grade curricular, deixando de lado uma ferramenta que possui a capacidade de contribuir com enorme propriedade na formação escolar e na vida de um cidadão.

Muitas vezes, os treinos/aulas e as rodas de capoeira são encarados por professores, alunos e coordenadores pedagógicos como atividades meramente físicas e lúdicas, descoladas das práticas pedagógicas e curriculares cotidianas. Incluída em eventos realizados em datas comemorativas ou "feiras

culturais”, o sentido que lhe é atribuído tende a ser meramente lúdico, assumindo caracterizações “folclóricas” e espetacularizadas. Embora seja tomada como capaz de reforçar o aprendizado de “valores” e “bom comportamento”, a capoeira raramente é lida como portadora de saberes diferenciado que poderiam, também, ser considerados como “conhecimento” (BARCELLOS; GABRIEL, 2016, p. 87).

O ensino escolar possui nos parâmetros curriculares nacionais uma organização de conteúdos propostos periodicamente para formação completa do aluno, dentre eles os temas transversais que possibilitam as interações sociais. A educação física tem o corpo em movimento como sua principal área de estudo, porém possibilita trabalhar o desenvolvimento dos alunos como cidadão posto na sociedade.

Segundo Brasil (1997) devemos considerar o corpo vivo, visualizar o corpo das pessoas interagindo com sociedade através de seus movimentos, analisando criticamente as questões sociais, culturais, afetivas e políticas.

A capoeira apresenta uma forma variável de trabalhar os conteúdos e alcançar os objetivos propostos, promovendo socialização entre os alunos e discutindo relações de respeito, gênero, étnicas, raciais, culturais e outras além do movimento corporal onde é fundamentada a educação física.

A escola que pretende inserir o aluno como um cidadão na sociedade atual de acordo com as características apresentadas, precisa possibilitar e confrontar questões que serão vivenciadas no decorrer de sua vida (BRASIL 1997).

### **3.3. Ecologia de saberes**

O capitalismo se articula com o colonialismo, dificultando as ideias críticas e contraditórias à ciência, desvalorizando a ancestralidade de povos que assim perdem parte de sua cultura tendo suas histórias distorcidas. O interesse capitalista que sempre existiu no Brasil oprime as classes baixas, distorce os fatos e desvaloriza a cultura popular raiz visando lucrar e não perder poder. (CARNEIRO; FOLGADO; KREFTA, 2014).

O projeto de modernidade influenciado pelo capitalismo, busca uma alta valorização dos conhecimentos científicos formalmente descritos, elevando o rigor no saber que desvaloriza outras formas de conhecimentos empíricos,

históricos/culturais e oralizados na maioria das vezes por classes consideradas inferiores e carregadoras de grandes lutas sociais.

As características do nosso modo de fazer educação são pautadas pela orientação, quase exclusiva, do conhecimento científico, ou melhor, por um paradigma específico do conhecimento científico: a ciência moderna. Esta forma de conceber a ciência põe os saberes da cultura popular à margem, pois são considerados irracionais, perante a lógica científica. (ABIB; DE SOUSA CORDEIRO, 2018, p.225).

Santos (2010) considera o pensamento moderno a expressão de um sistema excludente capaz invisibilizar culturas e sociedades. Sendo assim, o projeto de modernidade esteve armado de abundantes promessas que se reverteram em ambiguidades, fazendo com que alcançasse a crise atual. Santos (2007) afirma que o pensamento moderno se espelha ao pensamento abissal, que divide as formas de conhecimento em uma linha, fundamentando apenas um lado como real e o outro sem valor passa a não existir. O pensamento abissal possui uma razão metonímia reivindicada como única forma de racionalidade excluindo a sociedade dos processos de aprendizagem pois apenas reproduz o que é “ético e moral” estabelecido pelo estado, desassociando a sua cultura de si mesmo, formando cidadãos atomizados e de fácil alienação.

Buscando romper com o pensamento metonímico Santos (2007) propõe a ecologia de saberes para diversificar o presente saber total. A ideia de valorização dos conhecimentos oralizados pelos povos oprimidos não se baseia em definir o que é certo ou errado, apenas de diversificar e ampliar seus campos podendo compreender o passado, entender o presente e talvez melhorar o futuro se beneficiando da história já vivida. As ecologias buscam trabalhar as ideias em conjunto e não afirmar que tal história/cultura contada seja a concepção de verdade, a ideia está em contribuir e questionar o que já se conhece para buscar uma melhor utilização destes conhecimentos. O importante é saber até onde a oralização pode debater com o científico “real” e vice-versa, e o que se pode tirar de proveitoso.

A ecologia de saberes não é uma estratégia política de dialogar com o oposto, mas sim de criar forças para o oprimido, vem valorizar os conhecimentos adquiridos com a história vivida e oralizada, portanto acreditamos que esse possa ser um caminho



possível para unir conhecimentos e agregar valores para o melhor uso da capoeira e seu avanço pedagógico criando uma ponte com a história e os ensinamentos provenientes da ancestralidade e da oralidade. A população oprimida busca meios de educação eficientes que podem se tornar uma proposta interessante de pedagogia para o século atual (CARNEIRO; FOLGADO; KREFTA, 2014).

O novo tende a ser recusado se tratando de questionar o existente. Porém quebrar esse paradigma é preciso, usamos o termo ecologia de saberes que expressa ideia de boa convivência entre as diferentes partes relacionadas. “É o que eu chamo de extensão ao contrário. **Fazer a contra-universidade também dentro da universidade**” (CARNEIRO; FOLGADO; KREFTA, 2014, p.338, **grifo nosso**).

#### 4. Metodologia

Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa básica, e contribui com a história da capoeira e sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica utilizando materiais já elaborados como artigos científicos e documentos eletrônicos (MORESI 2003).

Inicialmente realizamos busca de Trabalhos de Conclusão de Curso dos Cursos (Licenciatura e Bacharelado) de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA – durante todo o período da existência do curso. Foram encontrados sete (7) Trabalhos na busca digital e foi possível encontrar apenas três (3) fisicamente nas prateleiras (de 1994 a 2013).

Para dar continuidade com a Ecologia de Saberes buscamos na internet e em revistas especializadas, entrevistas onde pudéssemos identificar as dificuldades de se incluir a Capoeira nas escolas. Trata-se de uma entrevista da Professora Fátima Colombiano (Mestra Cigana) concedida ao *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*(2005) no intuito de valorizar as questões transmitidas pela oralidade.

Por fim, realizamos uma discussão no intuito de contribuir para a história da capoeira e sua prática pedagógica nas escolas, evidenciando aspectos até então invisibilizados nas produções de TCC's até hoje.

## 5. Coleta de dados

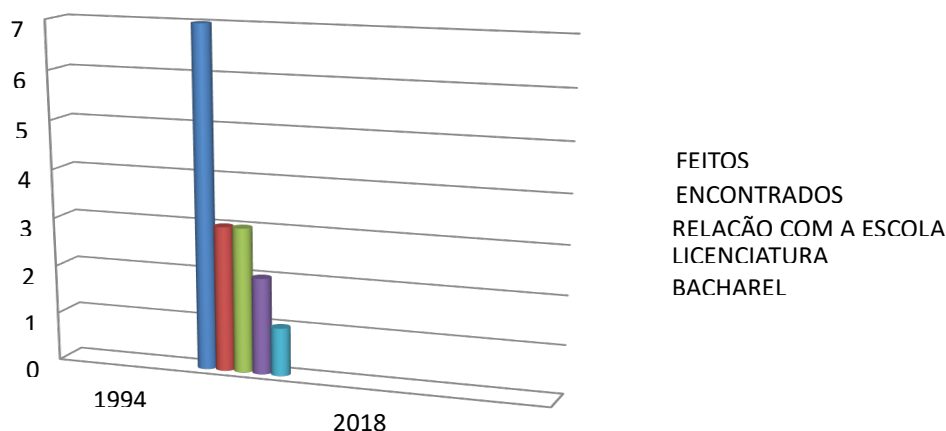
Buscando os trabalhos acadêmicos já redigidos relacionados ao tema capoeira foi encontrado na biblioteca central do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA - em pesquisa digital sete monografias constando como existentes, a primeira do ano 1994 e a última de 2013. Ao procurar nas pastas de monografias do curso de educação física apenas três delas foram encontradas fisicamente, sendo elas dos respectivos anos 2007, 2011 e 2013, onde as duas primeiras são relacionadas ao curso de Licenciatura e a última do Bacharelado.

A monografia de 2007 traz como tema “A escolarização da capoeira: a contribuição de Bimba”. Que retrata a história de mestre Bimba já citado por teóricos deste trabalho. (FILHO, 2007).

A monografia de 2011 traz como tema “A inclusão da capoeira na educação física escolar” Buscando as relações da capoeira com a escola o autor faz uma breve descrição dos aspectos históricos da capoeira (CARNEIRO, 2011).

A monografia de 2013 traz como tema “Benefícios biopsicossociais da capoeira”.Traz os aspectos, benefícios e possibilidades que a arte é capaz de promover aos praticantes utilizando o termo biopsicossocial para definir as inúmeras formas que o profissional de educação física pode atuar utilizando a capoeira inclusive na escola (RIBEIRO, 2013).

Imagem 1 - TCC's com o tema capoeira



Quadro 1 - TCC's com o tema capoeira

CURSO	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	Enc.
Licenciatura Plena	1994	História e princípios da capoeira.	Não identificado.	Não
Licenciatura Plena	1997	Capoeira "uma arte popular" sua história e seus princípios.	Não identificado.	Não
Licenciatura Plena	2003	Análise do comportamento de frequência cardíaca e do volume de oxigênio em uma aula de capoeira.	Não identificado.	Não
Licenciatura	2007	Capoeira/malandragem: notas sobre a naturalização de um comportamento desviante.	Não identificado.	Não
Licenciatura	2007	Escolarização da capoeira: A contribuição de bimba.	Proporcionar aos profissionais de educação física um outro olhar acerca do processo de escolarização da capoeira.	Sim
Licenciatura	2011	A inclusão da capoeira na educação física escolar.	Apresentar as contribuições da inclusão da capoeira nas escolas.	Sim
Bacharelado	2013	Benefícios biopsicossociais da capoeira.	Demonstrar a possível contribuição da capoeira para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.	Sim

## 6. Desenvolvimento

Diante dos achados fica-nos a impressão de que não possuímos provas o suficiente para comprovar as verdades sobre a história da capoeira, havendo necessidade de novas construções coletivas deste conhecimento. Qual a visão da sociedade sobre a capoeira e como ela transita dentro do ambiente escolar e acadêmico?

Para Miranda Filho e Muricy (2016) a primeira mulher do Brasil a conquistar a graduação de Mestra é Fátima Colombiano (Mestra Cigana), nascida no Rio de Janeiro tornou-se mestra de capoeira nos anos 70 com mestre Canjiquinha. Atualmente é presidenta da Federação de Capoeira do Estado do Rio de Janeiro

tendo realizado vários eventos de formação e campeonatos estaduais. Concedeu entrevista pessoal sobre algumas das muitas dificuldades encontradas pela capoeira e sua inclusão no ambiente escolar como vemos no texto de Barbosa (2005).

Eu quis dar aula de capoeira [quando já era mestra]. Procurei uma escola e a diretora me disse: “Quê! [...] Onde já se viu capoeira na escola?” Fiquei tão magoada com aquilo que entrei na Faculdade de Educação Física para poder me vingar e voltar a dar aula de capoeira naquela escola. Eu me formei em 1982. Dito e feito. A tal escola que era de classe média alta, estava precisando de um professor de educação física. Eu fui dar aula lá, mas não lecionei Educação Física, só dava aula de capoeira (CIGANA, 2003 *apud* BARBOSA 2005 p.13).

As dificuldades impostas pelos pré-conceitos se fazem presente na sociedade e são refletidas pelas escolas embora a capoeira venha ocupando espaços ela ainda se encontra à margem da sociedade, a ponto de situações como esta ocorrer de forma natural em muitas escolas onde a capoeira deveria transitar como conteúdo da grande diversidade cultural que o Brasil apresenta, porém é vista simplesmente como uma prática de negros vadios e de oprimidos à margem da sociedade.

Mais além vai o pré-conceito feminino, que sempre existiu, tanto na sociedade em geral quanto na história da capoeira. Mestra Cigana fala sobre as dificuldades de adentrar o ambiente masculino da capoeira e as discriminações da sociedade onde a mulher deveria exercer a figura de “recatada do lar” e mãe de família, pois as mulheres que acompanhavam capoeiristas eram as marginalizadas. (BARBOSA 2005).

Esse pré-conceito existente no decorrer da história do Brasil ainda hoje se encontra na sociedade e na capoeira. Com isto nos permite transitar na escola por temas sociais como, por exemplo, a violência feminina, vista na fala de mestra Cigana ao relatar sua experiência em uma roda onde um homem que simplesmente não aceitou que uma mulher pudesse jogar com ele e partiu para a violência.

Quando eu saí no aú, ele me deu uma chapa lateral no diafragma que me jogou a três metros. Eu caí lá sem ar, mas depois voltei para a roda. A partir daí, eu pus na minha cabeça que deveria evitar violência, mas que precisava

treinar como atleta para não apanhar (CIGANA, 2003 *apud* BARBOSA 2005, p.18).

Desta forma cabe aos acadêmicos e futuros professores um olhar crítico e cuidadoso sob a questão, as monografias analisadas deixaram um tanto vago as questões polêmicas sobre como ocorre a inclusão da capoeira e não demonstram uma discussão ou tratativa para quebrar as barreiras encontradas ao tentar adentrar o ambiente escolar, ainda mais se tratando de professoras mulheres que já possuem um pré-conceito da própria capoeira.

## **7. Considerações finais**

O objetivo do trabalho foi realizar uma Ecologia de Saberes relacionado à história da capoeira e sua aplicabilidade nas escolas. Mais especificamente identificar a história da capoeira registrada no meio acadêmico através da busca de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no Curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA - sobre a capoeira e sua relação com a escola. Perante o trabalho exposto conseguimos identificar que há uma carência de trabalhos acadêmicos sobre o tema “capoeira” (sete no total) dentro do curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA.

Esperávamos encontrar mais publicações, pois o tema possui variáveis relacionadas ao corpo dentro da história do Brasil, além de outros inúmeros benefícios que possibilitam sua utilização como prática pedagógica no ambiente escolar, onde os formandos de licenciatura atuarão posteriormente à sua formação.

Dos poucos trabalhos redigidos (7), conseguimos analisar três (3) que possuem relação direta ou indireta com a escola, apresentando um bom conteúdo, demonstrando bem os potenciais da capoeira sobre benefícios e possibilidades de sua prática na escola, porém sua inclusão também depende de fatores que envolvem o meio social e político, onde existem pontes e barreiras que possibilitam e impossibilitam professores ou mestres de adentrar os muros de uma escola com intuito de utilizar desta pratica.

Procuramos também evidenciar aspectos da história da capoeira existente apenas na oralidade através de entrevistas publicadas em jornais/revistas

comparando a história registrada com a história contada e, como vimos no exemplo de Mestra Cigana, por vezes as barreiras se fazem maiores que as pontes, e quando as barreiras são rompidas e enfim, a capoeira consegue ser incluída, ainda necessita de aprovação como prática de cunho pedagógico, e não somente como uma prática apenas teatral, lúdica, ou de recreação.

Embora a capoeira também possua essas características, não se limita a isso. Suas práticas podem ser imensamente proveitosas para diversos conteúdos escolares e temas transversais como, por exemplo, o preconceito e a discriminação, as questões de gênero e raça, nossa identidade histórica enquanto nação.

Discutindo os desafios no ensino da capoeira nas escolas a partir dos dados encontrados entendemos que não vivenciar com os alunos uma prática corporal que faz parte da história da população brasileira é negar uma das raízes que o Brasil possui dentro de suas diversidades.

Embora a capoeira apresente inúmeros recursos para atuar de forma revolucionária no ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de educação física, com a possibilidade de diálogo com outras matérias e temas transversais, ela ainda sofre com os preconceitos transmitidos e carregados pela sociedade desde sua origem, se encontrando em uma posição subalterna no ambiente escolar como sempre esteve à margem da sociedade no decorrer de sua história.

Devido à escassez de trabalhos redigidos pelos acadêmicos podemos enxergar que, na sociedade, no ambiente escolar e no meio acadêmico a capoeira ocupa uma posição marginalizada, pois o tema possui um campo vasto a ser estudado/pesquisado e parece não despertar grandes interesses para um melhor tratamento de questões polêmicas relacionadas à sua inclusão na escola.

Aos futuros professores e acadêmicos cabem as pesquisas relacionadas ao tema “capoeira”, apresentando uma ecologia de saberes, conceito proposto neste trabalho por Boaventura de Sousa Santos, que tem por objetivo visibilizar as culturas de povos invisibilizados. Buscar os conhecimentos ocultos na oralidade e na ancestralidade e confrontar com os materiais científicos que já foram pesquisados e redigidos para poder chegar a uma melhor tratativa das questões que envolveram e até hoje envolvem a capoeira atual, podendo assim valorizar os saberes

desprezados pela cientificidade no rigor do saber combatendo e derrubando barreiras que rotulam o não científico, desprezando as práticas que se encontram a margem da sociedade e nos impede de ter/dar acesso aos conhecimentos em geral, de forma conjunta e evolutiva, para melhor utilização e aceitação da capoeira como objeto de pesquisa dos acadêmicos e por fim como prática pedagógica no ambiente escolar.

## Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; DE SOUSA CORDEIRO, Albert Alan. A Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular/The Education of Capoeira: a popular culture pedagogy. **Educação em Foco**, v. 21, n. 33, p. 223-241, 2018.

ACUÑA, Jorge Mauricio Herrera. Entre rodas de capoeira e círculos intelectuais: disputas pelo significado da capoeira no Brasil (1930-1960). 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BARBOSA, Maria José Somerlate. A mulher na capoeira. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**, v. 9, n. 1, p. 9-28, 2005.

BARCELLOS, Vitor Andrade; GABRIEL, Carmen Teresa. A capoeira está nas escolas: o que o currículo de história tem a ver com isso?. **Afro-Ásia**, n. 53, 2016.

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

CARNEIRO, Ronnan Paiva de Araújo. **A inclusão da capoeira na educação física escolar**. 2011. 22 p. Artigo (Licenciatura em Educação Física) – Fundação Oswaldo Aranha, Volta Redonda, 2011.

CARNEIRO, Fernando Ferreira Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

DA COSTA SILVA, Paula Cristina. Capoeira e educação física—uma história que dá jogo.... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, 2001.

DA COSTA, Andressa Pinto; DA SILVA VOSS, Dulce Mari. A ARTE DA CAPOEIRA COMO MARCA DE ANCESTRALIDADE DA CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA: PELA EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO PLURAL. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especi, p. 770-785, 2018.

FILHO, Mauricio Reis Santiago. **Escolarização da capoeira: a contribuição de Bimba**. 2007. 19 p. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Fundação Oswaldo Aranha, Volta Redonda, 2007.

MIRANDA, Vamberto Ferreira; MURICY, Jalcia Lima Santos. Mulheres na história da Capoeira: contribuição ao necessário debate sobre mulheres nas lutas sociais, 2016.

MOREIRA, Ramon; MOREIRA, Najara. Capoeira: sua origem e sua inserção no contexto escolar. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 114, p. 27, 2007.

MORESI, Eduardo et al. Metodologia da pesquisa. **Brasília: Universidade Católica de Brasília**, v. 108, p. 24, 2003.

PIRES, AntonioLiberac Cardoso Simões et al. A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937), 1996.

RIBEIRO, Edson Carlos. **Benefícios biopsicossociais da capoeira**. 2013. 14 p. Artigo (Bacharelado em Educação Física) – Fundação Oswaldo Aranha, Volta Redonda, 2013.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010



## **Desafios da educação inclusiva do autista na perspectiva da comunidade escolar**

### ***Autistic children inclusive education challenges in the perspective of scholar community***

**SANTOS, D. S. <sup>1</sup>; ALMEIDA, R. R. de<sup>1</sup>; TOMMASO, M.C. <sup>1</sup>**

*UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, RJ.*

#### **RESUMO**

A inclusão dos autistas nas redes regulares de ensino tem amparo legal e, sob a ótica da equidade, busca garantir direitos fundamentais como o da educação. O presente trabalho tem como âmago denotar os desafios encontrados pela comunidade escolar (gestores, professores, alunos e familiares) para a inclusão destes estudantes, por meio da pesquisa bibliográfica e observações no campo de estágio supervisionado em Educação Física Escolar. A pesquisa propiciou a percepção das dificuldades encontradas para a inclusão sob diferentes perspectivas e possibilitou o entendimento, ainda que sucinto, das características do aluno com Transtorno do Espectro Autista. O estudo reflete sobre possibilidades de intervenção em prol da melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem. Conclui-se que o processo de inclusão será genuíno quando houver uma mudança na estrutura do ensino regular, e dela se faça um espaço democrático e competente para garantir a todos, independentemente das diferenças, um ensino de qualidade para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Autismo. Comunidade escolar.

#### **ABSTRACT**

*Inclusion of autistic children in the regular educational system has legal support and, in the equity optical, aims to guarantee fundamental rights such as education. The present paper have the core to denote the challenges experienced by the scholar community (managers, teachers, students and family) to include these students, by means of bibliografic research and field observations during the supervised practice in Scholar Physical Education. The research propritiated the*

*perception of difficulties and challenges found in the diferente perspectives and allowed the understanding, perhaps brief, of Autistic Spectrum Disorder students charateristics. The study reflects about the possibilities of intervention on behalf of learning quality improvement. We conclude that the inclusion process will be genuine when there is changes in the regular education system structure, and from it will be done a democratic and competent space to garante to all, despite the diferences, a quality learning to the full development of students with disability.*

**Key-words:** *Inclusive education. Autism. Scholar community.*

## **1. Introdução**

Uma comunidade escolar é formada por gestores, professores e demais profissionais, por alunos matriculados e por pais e/ou responsáveis. O processo de inclusão dos estudantes com deficiência deve ser discutido e suas responsabilidades devem ser compartilhadas pela comunidade escolar. São necessárias mudanças no cenário educacional pela participação efetiva da comunidade escolar para suplantar as barreiras para a inclusão. A grande incidência do número de autistas nas redes regulares de ensino do Brasil e no cenário internacional, justifica apresentar um compilado de opiniões acerca do tema da inclusão de estudantes autistas nas escolas nas diferentes perspectivas dos componentes da comunidade escolar, objetivo deste estudo.

## **2. Metodologia**

A metodologia do estudo é de abordagem básica e de corte transversal por meio de revisão da literatura acerca dos temas/descriptores: inclusão escolar, integração escolar, comunidade escolar, autismo e transtorno do espectro autista nos últimos cinco anos, ressalvados os documentos legais. A análise e a discussão dos resultados se baseou nos argumentos teóricos dos autores indicados no texto e intermediada pelas observações dos autores deste estudo a partir da experiência no campo de estágio supervisionado em Educação Física escolar.

### 3. Referencial teórico

O termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é conferido a um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, pois elucida a ampla variação dos sintomas e comportamentos entre os indivíduos (VILHENA *et al.*, 2015). A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) divide o TEA em: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Asperger e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento. As causas do transtorno são multifatoriais, as quais há componentes genéticos e ambientais. (TAMANAHA *et al.*, 2017).

Uma educação inclusiva conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) defendem a necessidade enfrentamento e discussão democrática por todos os envolvidos:

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

### 4. Resultados

Os desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência, em geral, impelem para uma reorganização estrutural do ambiente escolar que mobiliza a escola por responsabilidades e desafios que tendem a mudar toda sua estrutura, sendo que o principal desafio dos gestores é a falta de recursos humanos, uma vez que, necessita de apoio de profissionais especializados. Percebem-se dificuldades como a desatenção nos conteúdos de ensino, falta de comunicação com o professor e o mediador, pouca interação com outros alunos, baixa aceitação de mudanças na rotina escolar, momentos de euforia, dificuldade em lidar com regras, normas, limites e em lidar com diferentes sons ou barulhos, falta de recursos de tecnologia assistiva para auxiliar na comunicação. Comportamentos inadequados dos alunos autistas prejudicam o andamento das aulas, além disso, os profissionais

e demais alunos estão sujeitos a comportamentos agressivos destes estudantes. Quanto à participação dos pais e/ou responsáveis, talvez por desconhecimento, nem sempre estão presentes, omitindo sua participação no desenvolvimento integral do seu tutelado.

## 5. Conclusão

A inclusão no ambiente escolar apresenta aspectos positivos para os gestores, professores e demais estudantes, proporcionando uma formação educacional pautada na diversidade, preconizando o respeito às limitações de cada um e a solidariedade. A Educação inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta inclusiva ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula como os estudantes autistas, sendo esta a temática para o qual este estudo pretendeu contribuir.

## Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 15 de out. 2018.

Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº.2 CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/4629/3735>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2. art. 5º, inciso iii, mec. 2001. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

TAMANHAHA, Ana Carina et al. Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 1ª. ed. São Paulo: SEDPcD, 2017. 84 p.

VILHENA, Douglas de Araújo et al. Avaliação Interdisciplinar do Transtorno do Espectro do Autismo e comorbidades: Caso de um Diagnóstico Tardio. Minas Gerais: Rev. Mackenzie, 2015. 11 p.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

**Perspectivas interdisciplinares no processo ensino-aprendizagem através da  
Educação Física**

***Interdisciplinary perspectives in the process teaching-learning through physical  
education***

**PADUA, D. B.<sup>1</sup>; FALCÃO, H. T.<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
daniellepbraz@gmail.com*

**RESUMO**

Num mundo com diversidade de relações e dinâmicas, a educação, os métodos de ensino, as formas de aprendizagem não podem mais seguir um modelo tradicional. A interdisciplinaridade oferece um leque de opções para que a educação possa ser mais prazerosa, eficiente e produtiva através das relações constituídas entre as disciplinas que por meio de ações ativas, permite um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, possibilitando ao aluno a formação de uma percepção global de tudo que o cerca a partir da ligação entre as disciplinas. No presente artigo, discute-se a interdisciplinaridade a partir de diversos autores que abordam este tema, defendendo o diálogo entre as disciplinas. Esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa descritiva. O objetivo deste estudo é apresentar os possíveis métodos de intervenções interdisciplinares através das aulas de Educação Física em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Conclui-se que o projeto interdisciplinar junto ao processo ensino-aprendizagem é uma alternativa quando visa uma compreensão melhor por parte do aluno em relação ao seu saber educacional e a sociedade em que vive e que tal projeto será de eficiência a partir do momento em que os docentes superarem as barreiras de suas próprias disciplinas e se relacionarem com as demais.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Processo ensino-aprendizagem. Educação Física.

## ABSTRACT

*In a world with diversity of relationships and dynamics, education, teaching methods, forms of learning can no longer follow a traditional model. Interdisciplinarity offers a range of options so that education can be more pleasurable, efficient and productive through the relationships constituted between disciplines that through active actions, allows a more dynamic teaching-learning process, Enabling the student to form a global perception of everything that surrounds him from the link between disciplines. In this article, Interdisciplinarity is discussed from several authors who discuss this subject, defending the dialogue between the disciplines. This is a bibliographic research of descriptive qualitative nature. The aim of this study is to present the possible methods of interdisciplinary interventions through physical education classes in favor of improving the teaching-learning process. It is concluded that the interdisciplinary project with the teaching-learning process is an alternative when it seeks a better understanding by the student in relation to his/her educational knowledge and the society in which he/she lives and that this project will be of efficiency from the When teachers overcome the barriers of their own disciplines and relate to others.*

**Keywords:** *Interdisciplinar. Teaching-learning process. Physical education.*

### 1. Introdução

O interesse por abordar esse tema surgiu a partir de uma aula interdisciplinar de Educação Física na época que cursava o 3º ano do ensino médio. O professor da disciplina citada, envolveu outras matérias como Física, Matemática, História, Geografia, Biologia, Literatura fazendo com que nós alunos pudéssemos perceber e aprender de forma dinâmica e interessante.

Após o período da Tendência Tecnicista, nas décadas de 60 a 80, onde prevalecia a fragmentação do conhecimento, a especialização por áreas, a interdisciplinaridade surge como um fenômeno gnosiológico e metodológico, segundo Gadotti (2004), que está impulsionando transformações no modo de pensar e agir do homem em diferentes aspectos. Aos poucos retoma o caráter de

interdependência já existente nos conteúdos e ideias, uma visão ampla do mundo que vivemos, resgatando as interações complexas entre as teses de que todos os conceitos estão ligados entre si, possibilitando a compreensão de que os indivíduos não aprendem apenas a partir da razão, mas também com as emoções, intuições e sensações.

Portanto esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo descritiva, tendo como autores principais conceituais: Japiassu (1976), Fazenda (1979), Gadotti (2004) e os PCN's que abordam o tema interdisciplinaridade defendendo o diálogo entre as disciplinas, pois desta forma possibilita o educando uma visão do conhecimento como um todo, de forma global e não compartimentalizada contribuindo para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A Educação Física interdisciplinar com âmbito mais prático entra neste processo com objetivo de elencar os conteúdos de outras disciplinas teóricas tornando-se mais atrativa para os alunos.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os profissionais e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. Nas aulas de Educação Física é possível promover essa troca de conhecimento mútua através de atividades, movimentos corporais, trabalhando não só a integralização das disciplinas como a dos alunos também, propiciando o trabalho coletivo, cooperativo e participativo.

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo indivíduo em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

De acordo com Edgar Morin (2005), o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer com que ocorra um avanço na reforma do pensamento a caminho da contextualização, da articulação e da interdisciplinaridade do conhecimento elaborado pela humanidade, para ele:



A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade será estruturadora do processo de ensino-aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como componente orientador na formação dos profissionais da educação.

Na sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm na construção e organização do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. Num mundo com diversidade de relações e dinâmicas, a educação, os métodos de ensino, as formas de aprendizagem não podem mais seguir um modelo tradicional, engessado. A interdisciplinaridade oferece um leque de opções para que a educação possa ser mais prazerosa, eficiente e produtiva através das relações constituídas entre as disciplinas que por meio de ações ativas, permite um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

Segundo Luck (2001), um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. A nova espacialidade do processo de aprender e ensinar e a desterritorialidade das relações que engendram o mundo atual indicam claramente o novo caminho da educação diante das demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia. Nessa direção, surgem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando

profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente.

No Brasil, diversos documentos oficiais abordam a interdisciplinaridade como os PCNs (1997), os PCNEM (1999), os PCNEM+ (2002), além das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de julho de 2013, defendem o diálogo entre as disciplinas para que o estudante tenha uma visão global do conhecimento.

Durante muito tempo a aula de Educação Física na escola foi vista como hora de lazer ou momento de trabalhar o corpo, desenvolvendo suas funções físicas, reforçando uma concepção dicotômica de corpo e mente. Atualmente, por força legal, a Educação Física é considerada disciplina integrante do projeto pedagógico da escola. As atividades propostas pela Educação Física Escolar, além de aprimorar e melhorar os movimentos, desenvolve o bem-estar geral e prepara também para uma melhor convivência social, política, biológica e ecológica de uma forma prazerosa e vinculando a experiência prática aos aspectos corporais, pois desta forma estará contribuindo para o processo de aprendizagem e inclusão escolar.

## **2. Perspectivas interdisciplinares**

Sobretudo com Descartes e Galileu, as ciências foram se dividindo em muitos ramos e a interdisciplinaridade buscou restabelecer, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade. No ideário positivista, segundo Gadotti (2004), a fragmentação representava uma questão essencial para o próprio progresso científico. Com a interdisciplinaridade tratou-se de entender melhor a relação entre o todo e as partes.

Hilton Japiassu é considerado e referenciado nos trabalhos sobre interdisciplinaridade como sendo um dos pioneiros no Brasil na idade contemporânea, além do mais, é de sua autoria a primeira produção sobre a temática no país na década de 70. Em sua tese defendida na França, discutiu sobre a interdisciplinaridade como parte da solução para a fragmentação do conhecimento, um mal instaurado pelo positivismo. Ele defende que não há um

conceito único que defina o termo interdisciplinar, ou seja: “um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

De acordo com o autor acima citado, interdisciplinaridade se fundamenta no equilíbrio entre a amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e

informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrado. Ele considera a interdisciplinaridade como um modo de atualização metodológica que exige mudanças que perpassam as estruturas de ensino das disciplinas.

Ressalta ainda que o saber fragmentado, em migalhas, triturado numa multiplicidade crescente de especialistas, em que cada uma se fecha, formando uma corrida ao verdadeiro conhecimento, contrária aos objetivos a que se propõe a interdisciplinaridade. Para o autor, trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e a objetividade de cada área do conhecimento, sequer anular as disciplinas, isto é:

“Interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Baseado nos pressupostos teóricos de Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como defende Ivani Fazenda (1979), também uma atitude interdisciplinar, condição segundo sua percepção, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Para os PCNEM (BRASIL, 1999), a abordagem interdisciplinar contribui na evolução do processo de ensino-aprendizagem, colaborando para que o aluno,

assumindo uma posição mais participativa, possa atingir os objetivos propostos à educação no Brasil. A interdisciplinaridade visa ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades, pois todo conhecimento possibilita um diálogo permanente com outros conhecimentos. Visa também a importância de olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes

Cada disciplina ou área do saber constitui-se em uma síntese entre conhecimentos e competências gerais ou habilidades que o aluno pode desenvolver. Os temas estruturadores sugeridos nos PCNs, como possibilidade de integrar disciplinas e áreas de conhecimento, não são responsabilidade de uma única disciplina, de um único docente, mas constituem-se metas educacionais comuns. Desse modo, "a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina", mas "é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas" (BRASIL, 1997, p. 13).

Nos textos dos PCNs de Ensino Médio, por exemplo, a interdisciplinaridade é denominada de eixo organizador da doutrina curricular que estaria expressa na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (MEC, 1998).

Há estudos que já visam a transdisciplinaridade e até mesmo a holística como formas de aquisição de conhecimento do homem, porém o cenário dentro das escolas ainda é marcado pela disciplinaridade. Fazenda (1979) diz sobre os obstáculos da interdisciplinaridade ativa nas escolas pois muitas vezes os docentes não têm uma bagagem acadêmica para aplicar tal método, muitos profissionais saem das universidades arreigados de preconceitos positivistas, onde defendem somente a própria formação ou até mesmo pelo fato de querer reproduzir e defender a supremacia de sua disciplina diante das demais.

Segundo Ivani Fazenda (1979), as escolas se esforçam em criar projetos interdisciplinares, universidades se alvoroçam para criar grupos de estudo com especialistas nas diversas áreas do conhecimento e o mercado exige um profissional multidisciplinar, multitarefa. Porém, este mesmo autor faz um alerta: "Muitos dizem que fazem (projetos interdisciplinares), mas poucos os fazem de forma consciente".

Fazenda (2010) retrata que, nas décadas de 1960 e 1970, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) patrocinaram estudos que visassem uma universidade na qual as barreiras entre as disciplinas pudessem ser minimizadas, incentivando pesquisas coletivas e inovação no ensino, isto é, uma revisão nas relações entre as disciplinas.

O conceito de interdisciplinaridade formulado por Gusdorf (1967) ressalta exemplarmente a sua importância na construção do conhecimento diante da nova realidade. Segundo ele, a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A partir desse conceito, deve-se:

Trabalhar cada disciplina levando o aluno a perceber a inter-relação de seus conteúdos com o das outras disciplinas, para que ele adquira uma compreensão crítica das relações existentes na sociedade entre as pessoas, os sistemas e as conquistas decorrentes do conhecimento humano (GUSDORF, 1967, p.75).

Para isso, a participação de todos os professores representantes das disciplinas é de fundamental importância na construção desse projeto, no processo ensino aprendizagem, não basta querer ser interdisciplinar é preciso se perceber como tal.

Fazenda (1998) define bem essa necessidade quando diz que o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. Japiassu (1976) também reforça a ideia de atitude, quando afirma que a interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística.

Maria Cândida Moraes (2002) em sua obra "O paradigma educacional emergente", diz que em uma realidade complexa, ela requer um conhecimento mais vasto, multidimensional, numa perspectiva mais interdisciplinar, fazendo com que o

indivíduo seja capaz de compreender a complexidade do real e produzir um conhecimento que leve em consideração todos os fatores externos de uma sociedade.

### **3. Interdisciplinaridade e educação física escolar**

A interdisciplinaridade tem por definição a integração de duas ou mais disciplinas curriculares na formação de um conhecimento mais abrangente. Desse modo, surge um novo caminho para que a Educação Física seja mais valorizada como uma matéria de pertinência no processo ensino-aprendizagem pelo fato dela poder trabalhar outras disciplinas dentro dela mesma a partir de jogos, brincadeiras, atividades esportivas a fim de proporcionar melhor compreensão dos alunos e formação de novos conhecimentos.

Os conteúdos escolares vêm sofrendo grandes questionamentos sobre situações de contextualização. Darido (2005), coloca sobre reflexão os conteúdos disciplinares que formam a base da estrutura escolar, pois esta divisão por matérias caracteriza um modelo cartesiano, que favorece a fragmentação do conhecimento científico, afastando o trabalho feito na escola, das relações humanas, do desenvolvimento do educando de forma integral, de sua formação pessoal, o que favorece um aprendizado sem um real significado para o aluno, descontextualizado de sua realidade.

A Educação Física, como área de conhecimento possibilita a integração entre várias disciplinas, pois possui um vasto conteúdo no que se refere a cultura corporal, como no esporte, na ginástica, dança, lutas e jogos. Um exemplo citado por Darido (2005), se refere ao acontecimento das Olimpíadas, que está ligado a disciplina de Educação Física, mas também pode ser abordado em outras áreas, como nos relata:

O trabalho com as Olimpíadas, por exemplo, caracteriza-se como uma possibilidade envolvendo a geografia, pois alguns países desconhecidos ou pouco comentados por vezes ganham destaque em função da conquista de uma medalha ou por apresentar um grupo de atletas muito animado durante o desfile de abertura; pode-se analisar a estrutura geopolítica dos países participantes, relacionando-a com conflitos contemporâneos; a matemática poderá explorar os critérios utilizados para contagem dos pontos, as medidas de distância nas provas, os valores investidos na realização do evento, estudos de porcentagem dos mais diversos, enfim um estudo

quantitativo do evento; de forma análoga com disciplinas como ciências, educação artística, língua portuguesa (DARIDO, 2005, p.82).

Zattar Coelho (2013) propôs diversas interações entre os conteúdos de Educação Física com as demais disciplinas do Ensino Médio. Nessa perspectiva, a autora busca valorizar ainda mais essa disciplina no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Física, dentro de um contexto mais abrangente, que intitulada de cultura corporal do movimento, é um campo abundante para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Primeiramente, por trazer conteúdos que favorecem o aprendizado significativo, como, por exemplo, os conteúdos relacionados à qualidade de vida. Todas as pessoas já trazem consigo sua bagagem de conhecimento básico, o que facilita o trabalho interdisciplinar.

Paulo Freire (1987) defende que as atividades motoras precisam ser desenvolvidas, porém devem estar claro as consequências do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Freire (1989), citado por Soller (2003), em sua obra Educação Física Escolar, relaciona o ser humano com a educação e afirma que de nada valerá saber executar sem a compreensão, se pode ensinar com muito mais didática ativa, descontração e alegria fazendo com que o ambiente escolar seja mais prazeroso e atrativo para a criança se utilizando da interdisciplinaridade para a formação de um saber mais farto desde a educação infantil.

Soler (2003), em sua publicação "A Educação física Escolar" descreve um trabalho interdisciplinar, onde através de um interclasse o professor inclui todos os alunos, tanto aqueles que irão participar dos jogos quanto aqueles que não formarão times para o campeonato, envolvendo-os no evento realizando funções ligadas a outras matérias. O autor usou o futsal como exemplo, mais qualquer modalidade em disputa serve para a realização das atividades.

Exemplo, SOLER (2003):

Matemática: Realizando um trabalho com as figuras geométricas que compõem o campo de jogo, com os números de jogadores, com as medidas da quadra ou do campo etc.

Língua Portuguesa: Através de redações sobre o tema, textos das faixas e cartazes.

Educação Artística: Trabalhar com os símbolos dos times, um logotipo para o campeonato.

Geografia: Serve para localizar geograficamente o país de cada time (se a escolha for por formar com nomes de países), ensina em qual país foi criado o futebol, também quais países já foram sede de alguma competição importante etc.

História: Utilizada para descrever toda a história do esporte em disputa, quando foi criado, quais são os principais jogadores ao longo da história etc.

Ciências: Mostrando além dos benefícios do esporte, os perigos das contusões.

Uma pesquisa realizada no Colégio Bom Jesus Divina Providência, em Curitiba, baseada na obra de Scortegagna e Gilz (2013) e no Projeto Interdisciplinar desenvolvido no colégio, descreve um trabalho interdisciplinar que foi formulado a partir de uma atividade já existente da prática comum da disciplina (Educação Física), envolvendo nessa atividade, conteúdo da disciplina de História.

Realizou-se a atividade prática com os alunos cujo tema principal foi “A Guerra de Tróia”. O tema foi trabalhado na forma de um jogo conhecido como “queimada”, havendo confronto direto entre os oponentes, representando as equipes adversárias dessa guerra (aqueus e troianos), bem como alguns de seus principais personagens, com adaptações de algumas regras. O jogo funcionava da seguinte maneira:

Os alunos foram divididos em duas equipes onde uma equipe representava os troianos e a outra, os aqueus. Em cada equipe tinha o personagem de Aquiles e da Princesa Helena (mesmo os dois personagens sendo troianos, foi feita essa modificação na regra para que o jogo ficasse igual para ambas as equipes). O aluno que representasse Aquiles só poderia ser queimado em seu pé (segundo a lógica que aconteceu na Guerra em que sua fraqueza era representada pelo calcanhar) e a equipe que conseguisse atingir a Princesa Helena poderia resgatar dois de seus companheiros que já estivessem queimados. O jogo tinha como objetivo deixar a Princesa Helena desprotegida, decretando então o fim do jogo.



Com toda essa dinâmica, após o término do jogo, foi feita uma avaliação buscando a opinião dos alunos quanto a essa proposta e os resultados foram satisfatórios e animadores. Os alunos relataram que houve maior interesse em participar das aulas e concordaram que a atividade trouxe maior conhecimento referente às demais disciplinas, enfatizando a História e a Literatura. Portanto a interdisciplinaridade tornase uma importante ferramenta na promoção de um ensino integrador, favorecendo um conhecimento contextualizado.

Ainda como aluna, no 3º ano do Ensino Médio, o professor de Educação Física realizou uma corrida de orientação de forma interdisciplinar no Zoológico de Volta Redonda, envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Literatura, Biologia, Matemática e Física.

A turma foi dividida em grupos e cada grupo escolheu uma disciplina para que no final da atividade pudesse elaborar um relatório relacionando a corrida de orientação com a disciplina escolhida. O grupo que escolheu a disciplina de Geografia, por exemplo, o professor de tal matéria passou alguns pontos a serem observados pelo aluno durante a atividade para que ele pudesse realizar o relatório em cima desses pontos.

Para essas equipes que foram divididas, o professor de Educação Física junto com os demais professores das outras disciplinas, formularam pistas de acordo com a área de cada disciplina. Porém para que todos os grupos chegassem ao ponto final da corrida, era necessária uma interação entre todos os alunos com todas as pistas para aglutinar os conhecimentos e assim desvendar as pistas. Durante toda a corrida, os professores acompanharam os alunos.

Assim que todos alunos chegaram ao ponto chave, houve uma “guerra das cores”, onde foram utilizadas diferentes cores de Zim Color (tinta colorida em pó) com todos os alunos e professores. Ao final, foi realizada uma roda de conversa, onde os alunos relataram sua experiência, o que puderam concluir com a atividade, se foi relevante ou não para a formação de um conhecimento integral.

Os resultados foram prósperos pois concluiu-se que essa atividade proporcionou uma vivência prática de matérias do âmbito teórico em um ambiente

externo com base em uma ação da Educação Física e que no final da atividade, com a guerra de cores, pode-se perceber que cada cor de Zim Color, representava uma área do conhecimento, mais que com a junção de todos, formava-se um conhecimento vasto e global.

Portanto:

É muito importante que compreendamos a realidade como uma dinâmica rede de saberes que vão sendo tecidos e que possuem possibilidades de conexão infinitas, assim como um ser humano é, inacabado. (SILVA, 2016, p.92)

#### **4. Considerações finais**

Com o cenário atual da sociedade, com a carência de conhecimento global dentro das escolas, um busca por uma educação com qualidade, na integração das disciplinas, na formação de um indivíduo com um conhecimento abrangente, o projeto interdisciplinar junto ao processo de ensino aprendizagem é um alternativa, no sentido de facilitar o entendimento dos temas me seus diferentes componentes curriculares e conseqüentemente, perceber por meio do pensar e do agir coletivo uma nova maneira de vivenciar a escola.

É importante ressaltar que para superar a barreira do individualismo, que impede uma tarefa interdisciplinar eficaz, como mostra esta pesquisa, é necessário unir os professores para um trabalho conjunto, superando as dificuldades advinda desse método. Partindo da tentativa de integrar conteúdos, os docentes ultrapassam, aos poucos, o isolamento dos demais, particulares nas suas disciplinas de formação. A interação entre os profissionais torna-se possível em um processo de abertura que, sem dúvida, transforma a ação pedagógica de quem ousa abrir suas fronteiras para o novo e o desconhecido.

#### **Referências**

BARBOSA, A. et al. Verificando aproximações entre a Educação Física e as demais áreas do conhecimento na escola. **EFDesportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15,n. 147, ago. 2010

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais. Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. Orientações Educacionais complementares – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, H. **Tabuleiro da vida, O Xadrez na história: Histórias do Xadrez**. ed.São Paulo: Senac, 2004.

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

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A.(org) **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A . **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 17ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GUSDORF,G. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1967.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. LUCK, H. **Pedagogia da Interdisciplinaridade: Fundamentos**

**Teóricometodológicos**. Petropolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MORAES, M.C. **O Paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

MORIN, E. **Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCORTEGAGNA A. e GILZ C. **Fluxo de Conteúdos – uma proposta metodológica interdisciplinar para a Educação Básica no âmbito do Ensino Médio**. Curitiba: Bom Jesus, 2013.

SILVA, R. G. **O ensino da Educação Física no terceiro ano do ensino médio: uma proposta pedagógica de intervenção no cotidiano escolar**. Volta Redonda: UniFOA, 2016.

SOLER, R. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003.

ZATTAR COELHO, A. L. **Educação Física**. In: **Fluxo de Conteúdos – uma proposta metodológica interdisciplinar para a Educação Básica no âmbito do Ensino Médio**. Curitiba: Bom Jesus, 2013.

**Efeitos agudos dos métodos de treinamento resistido pareado agonista –  
antagonista e drop set**

***Accute effects of two strenght training methods: pair agonist – antagonist and  
drop set***

**FERREIRA JUNIOR D. A.<sup>1</sup> ALMEIDA M. P.<sup>2</sup> AZEVEDO L. A.<sup>2</sup> FARANI E. I. V<sup>1</sup>**

*1 – Professor UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
professordaniel\_93@hotmail.com*

**RESUMO**

É comum nos dias de hoje a procura por atividades físicas com o fim estético, dentre as atividades físicas mais populares destacamos os treinamentos com pesos ou simplesmente treinamento resistido (TR). O objetivo do presente estudo foi investigar a partir de uma pesquisa descritiva de revisão bibliográfica os efeitos agudos dos seguintes métodos de TR (Drop-Set e Pareado Agonista-Antagonista) sobre alguns parâmetros Funcionais (Mecânicos), Fisiológicos (Composição corporal e Pressão Arterial) e Metabólicos (Hormônios e Enzimas). Dentre os principais resultados encontrados destacamos que esse estudo de revisão nos permitiu compreender que de maneira aguda o método PAA induz ao aumento do Volume total de trabalho, expresso por variáveis como número total de exercícios ou número de repetições. E que o método Drop set apresenta efeitos fisiológicos e metabólicos compatíveis com a resposta de hipertrofia muscular. A metodologia ou a forma que o treinador organiza pedagogicamente a carga e suas variáveis tem influência direta na magnitude dos efeitos e consequentemente das respostas ao treinamento. Sugerimos, finalmente, que a conjugação dos dois métodos em uma mesma sessão de treino possa ser benéfica para a indução da hipertrofia muscular.

**Palavras-chave:** Efeito agudo. Treinamento resistido. Drop set. Pareado agonista – antagonista.

## ABSTRACT

*It is common these days to search for physical activities with the aesthetic end, among the most popular physical activities we highlight the trainings with weights or simply resistance training (TR). The objective of this study was to investigate from a descriptive survey of bibliographic revision the acute effects of the following methods of TR (Drop-Set and Agonist-antagonist) on some functional parameters (mechanical), physiological ( Body composition and blood pressure) and metabolic (hormones and enzymes). Among the main results we found that this revision study allowed us to understand that in an acute way the PAA method induces the increase of the total Volume of work, expressed by variables as total number of exercises or number of repetitions. And that the Drop set method presents physiological and metabolic effects compatible with the response of muscular hypertrophy. The methodology or form that the coach organizes pedagogically the load and its variables has direct influence on the magnitude of the effects and consequently of the responses to the Training. We suggest, finally, that the conjugation of the two methods in the same training session can be beneficial for the induction of muscular hypertrophy.*

**Keywords:** *Acute effect. Resisted training. Drop Set and Halter agonist-antagonist*

### 1. Introdução

É comum nos dias de hoje a procura por atividades físicas com o fim estético, buscando um padrão esbelto para o corpo. Com a finalidade de preencher o tempo livre de forma prazerosa e para adquirir, readquirir ou manter um nível aceitável de aptidão física, saúde e qualidade de vida. Dentre as atividades físicas mais populares destacamos os treinamentos com pesos ou simplesmente treinamento resistido (TR).

Atualmente conhecida como treinamento resistido, a prática da musculação surge em meio ao cenário de cultura corporal da Grécia Antiga.

Segundo Ramos (1982, p.94) na Grécia Antiga surgiu os primeiros locais propícios às práticas da “musculação”, estes eram os ginásios, que se constituíam

como “Estabelecimento Público destinado ao treinamento atlético, formados por salas cobertas e locais ao ar livre”.

Devido à capacidade de se adaptar que o nosso corpo possui, devemos buscar sempre formas diferentes de se aplicar os estímulos para que haja uma evolução nos aspectos funcionais, fisiológicos, metabólicos e estéticos. Atualmente, diversas metodologias de treinamento têm sido utilizadas. No entanto, mesmo com vários anos de estudos sobre esses aspectos, ainda é difícil precisar a eficácia de uma metodologia em detrimento da outra.

Muitas variáveis devem ser consideradas na montagem do programa de treinamento resistido como o número de séries, número de repetições, intervalo entre séries e exercício, velocidade de execução, ordem dos exercícios, frequência semanal, amplitude de movimento, intensidade, dentre outros. As adaptações advindas do treinamento resistido são dependentes destes fatores, além do genótipo do indivíduo (WILLARDSON e BURKETT, 2006, p.78).

Por isso decidimos investigar os efeitos causados por duas técnicas de TR que são o Drop-set e o Pareado Agonista-Antagonista (PAA). Afinal o que eles podem trazer de benefícios para o corpo que o método tradicional não causaria?

O método Drop-set segundo Togashi (2009) e Uchida *et al.* (2010) os indivíduos começam a primeira série com uma carga de 90% 1RM, até a falha concêntrica, diminui a carga em aproximadamente 20% e realizam-se os movimentos até a fadiga, onde então se retira novamente 20% da carga na terceira série, e realizam-se os movimentos até a exaustão, sem intervalo entre séries. E o método PAA tem como um dos pressupostos a inibição neural dos músculos antagonistas após a pré-ativação no primeiro exercício, o que possivelmente reduz a coativação muscular e aumenta a ativação neural e força dos agonistas (MACKENZIE; RANNELLI; YURCHEVICH, 2010; ROBBINS *et al.*, 2010).

O método tradicional mantém as mesmas cargas e número de repetições em todas as séries e proporciona um volume de treino inferior a estes métodos, portanto a variação nos três parâmetros analisados se torna inferior as técnicas que foram pesquisadas, além de ter uma duração maior no treinamento.

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos agudos dos seguintes métodos de TR (Drop-Set e Pareado Agonista-Antagonista) sobre alguns parâmetros

Funcionais (Mecânicos), Fisiológicos (Composição corporal e Pressão Arterial) e Metabólicos (Hormônios e Enzimas).

## **2. Metodologia**

Foi realizada uma revisão bibliográfica com artigos disponíveis para consulta no período de março a julho de 2018. A base de dados utilizada foi o Google Acadêmico. Para seleção dos artigos foi feita uma pesquisa em cima das palavras chaves Treinamento Resistido, Metodologia, Drop Set, Pareado Agonista – Antagonista e Efeito Agudo. Inicialmente foram encontrados 14 estudos entre artigos de periódicos nacionais em língua portuguesa e trabalhos de conclusão de curso (Monografias e teses). Desse montante, utilizamos o critério de inclusão para preferencialmente artigos originais que apresentaram estudos experimentais e então obtivemos o número final de oito estudos. Analisaram-se os resultados encontrados nesses oito estudos a partir de um fichamento. Então foi verificado na literatura especializada a origem dos efeitos para compreender e discutir os dados encontrados.

## **3. Apresentação de dados**

O quadro 1 caracteriza a produção científica estudada de acordo com os dados da identificação e ano de publicação, população pesquisada, objetivo do estudo, intervenção das categorias abordadas pelo autor, tempo de realização e resultados obtidos.



**Quadro 1** – Distribuição da produção científica: autor/ano, população, objetivo, intervenção, tempo e resultados.

Autor/Ano	População	Objetivo	Intervenção	Tempo	Resultados
CORREA M. (2017)	Doze mulheres treinadas.	Comparar o método tradicional vs PAA (pareado agonista antagonista) sobre o trabalho total (TT) e volume de treinamento (VT) no exercício cadeira extensora (CE).	Realizaram 2 protocolos experimentais randomizados : método tradicional 4x da CE até a falha concêntrica; método PAA: 4x de mesa flexora (MF)	Três dias	Pôde-se observar diferença significativa tanto no TT como VT, para o método PAA quando comparado ao tradicional.
FERREIRA M. et al. (2016)	Onze mulheres normotensas.	Analisar o comportamento agudo da pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD) após sessões de treinamento de força nos métodos drop set (PMD) versus tradicional (PMT).	No 1º e 2º dia de testes, foi realizado o teste e reteste de 10RM no legpress 45º, cadeira extensora, mesa flexora e cadeira adutora. No 3º, 4º e 5º dia, as voluntárias executaram os 3 protocolos designados de forma randomizada. PMT: foram realizadas 3 séries de 10 repetições com a carga de 10RM com 2 minutos de intervalo entre as séries e 3 minutos entre	Cinco dias	O PMD foi capaz de promover reduções na PAS 30, 50, e 60 minutos em relação aos valores de repouso após a sessão de TF ( $p < 0,05$ ). Portanto, o método drop set pode ser aplicado em mulheres normotensas treinadas com a finalidade de promover efeito hipotensivo pós-exercício de forma aguda.

			os exercícios. PMD: foram realizadas 3 séries com a carga de 10RM até a falha voluntária com 2 minutos de intervalo entre as séries e 3 minutos entre os exercícios e após a falha voluntária com a carga de 10RM foram realizadas duas reduções da carga (20%). A PAS e PAD foi mensurada pré, imediatamente e após a sessão de treinamento, e a cada 10 minutos até 60 minutos pós exercício.		
ANTUNES L. (2016)	Participaram do estudo 12 sujeitos praticantes de TR.	Avaliar o número de repetições e atividade eletromiográfica dos músculos reto femoral (RF), vasto lateral (VL) e vasto medial (VM) durante a extensão de joelho realizado no método de séries pareadas (agonista-antagonista) com	Previamente ao protocolo experimental testes de 10RM (repetições máximas) foram aplicados nos exercícios de cadeira extensora (CE) e cadeira flexora (CF), com o membro inferior preferido. Os protocolos experimentais foram realizados em	Cinco dias	Os resultados desse estudo sugerem que diferentes velocidades de execução dos antagonistas não tenham efeito sobre o número de repetições e a ativação muscular dos agonistas. Porém, a realização prévia de um exercício para os antagonistas

		diferentes velocidades de execução dos antagonistas (flexores do joelho).	dias distintos da seguinte forma: protocolo 1 (P1), considerado o controle: realização da CE, sem exercício prévio; protocolo 2 (P2): realização da CE, precedido pela CF executada em velocidade lenta (40 bpm); protocolo 3 (P3): realização da CE, precedido pela CF executada em velocidade rápida (90 bpm).		permite um maior desempenho no número de repetições dos agonistas comparado a um protocolo tradicional.
CARVALHO. M et al. (2015)	Nove indivíduos fisicamente ativos	Analisar a eficácia do método de musculação Drop-Set, em relação à força e composição corporal em indivíduos adultos do gênero masculino.	Dividiu-se em 3 grupos: Controle (75% 1RM), Controle (90% 1RM) e o grupo Drop-Set. Para mensuração da força foi executado o teste de 1RM nos exercícios Supino Reto e Leg Press.	Quatro semanas.	Pode-se concluir que não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nos testes de força de membros superiores e inferiores, e nem mesmo para as variáveis da composição corporal.
PAZ G. et al (2014)	Dez sujeitos treinados	Investigar o efeito do método de séries pareadas de agonista-antagonista (PAA) versus o método tradicional	No MT foram realizadas 3 séries no exercício de supino vertical (SV) e, em seguida, 3 séries na remada aberta (RA).	Três dias	Verificou-se aumento significativo no VTT no PAA comparado ao MT. A atividade EMG dos músculos LD e BB foi

		(MT) sobre o volume total de treinamento (VTT) ou eficácia, a eficiência (VTT/tempo) e o sinal eletromiográfico (EMG).	No PAA foram realizadas 3 séries pareadas entre o SV e RA. Foram adotados 2 minutos de intervalo entre as séries em ambos os protocolos. Os sinais de EMG do latíssimo do dorso (LD), porção clavicular do peitoral maior (PMC), bíceps braquial (BB) e tríceps braquial cabeça longa (TBL) foram coletados durante a RA.		significativamente maior no PAA em comparação ao MT. Em relação ao PMC e TBL, verificou-se redução significativa no PAA comparado ao MT. Logo, o PAA parece ser uma opção interessante em programas que visam aumento no VTT, bem como, economia de tempo (eficiência) sem comprometer o desempenho muscular.
RAMALLO B. et al (2013)	Dezoito mulheres: um grupo treinado e outras sedentárias.	Comparar a magnitude do dano muscular induzido pelo treinamento de força e da dor muscular de início tardio (DMIT) entre mulheres treinadas e destreinadas.	Utilizou-se como marcador de dano muscular a concentração sérica de CK. As amostras foram colhidas antes, imediatamente e após, 24 e 48 horas após a sessão de treinamento de força em DROP-SET. Utilizou-se uma escala de percepção de dor que indicava desde nada dolorido a muito dolorido,	Quatro dias.	Pode-se concluir que o grupo treinado expressou maior dano muscular que o grupo sedentário e que ambos apresentaram DMIT, porém a curva da DMIT não ocorreu de forma similar às alterações na concentração de CK.

			equivalente a 0-10 respectivamente.		
NOBRE et al. (2012)	Oito indivíduos do sexo masculino com experiência em TF há no mínimo um ano.	Verificar a influência do método agonista-antagonista (AA) sobre o desempenho do movimento de extensão do joelho.	Foi realizado um teste de 10RM para a extensão de joelho (cadeira extensora - CE) e para flexão do joelho (mesa flexora - MF). No 2º dia foi realizada uma série com a carga de 10 RM na MF e em seguida foi realizada uma série na CE com as cargas de 10RM até a falha concêntrica.	Dois dias.	Os resultados sugerem que o método PAA influência no desempenho do movimento de extensão dos joelhos positivamente se comparado ao método de treinamento tradicional.
SANTOS L. (2010)	Sete homens treinados por pelo menos um ano.	Analisar a resposta de hormônios anabólicos (testosterona (TT) ou hormônio do crescimento (GH)) e catabólicos (cortisol (C)) decorrente do método drop-set de treinamento de força e do método com 10 RM.	Realizaram uma sessão de treinamento de força em cada um dos métodos citados. Foram feitas coletas em 4 pontos do tempo para análise da curva da resposta dos 3 hormônios de interesse, pré-treino, após o treino, 15 minutos pós-treino e 30 minutos pós-treino.	Uma semana.	Os resultados sugerem uma resposta anabólica mais pronunciada no método drop-set. Entretanto um número maior de estudos envolvendo indivíduos treinados é necessário para confirmar esses achados.

Fonte: Os Autores, 2018.

#### 4. Discussão dos resultados

Após a análise dos estudos apresentados no quadro 1, consideramos alguns efeitos importantes. O único estudo que não apresentou resultados significativos para o ganho de força usando o método Drop set foi a pesquisa de Carvalho (2015), no entanto o autor não comparou com o método tradicional.

Três estudos consideraram significativos os ganhos de força obtidos a partir do uso do método PAA comparados ao MT (Corrêa, 2017; Paz, 2014 e Nobre, 2012). Principalmente relacionados a uma melhora no volume total do treino, eficiência e desempenho muscular. O método PAA consiste em realizar uma tensão voluntária resistida em um grupamento muscular antagonista para assim aumentar a influência dos proprioceptores (Órgãos Tendinosos de Golgi) no reflexo de inibição autogenética antagonista. Dessa forma, ao produzir tensão no grupamento principal objetivado na sessão de treino, esse grupamento estaria mais relaxado sob ação reflexa e responder assim com potencial maior de gerar tensão. Portanto era esperado que de forma aguda, os exercícios executados a partir desse método pudessem apresentar maiores e mais significativos volumes de trabalho e densidade de treino.

O Estudo de Antunes (2016) corrobora confirmando a partir da eletromiografia os efeitos inibitórios sobre a musculatura antagonista durante a realização de uma tensão voluntária dos músculos agonistas no movimento de extensão do joelho. Confirma também que a capacidade de gerar tensão é potencializada nesse mesmo grupo muscular que estava sobre efeito inibitório, quando se torna o agonista da ação motora, permitindo um maior desempenho no número de repetições dos agonistas comparado a um protocolo tradicional.

Os estudos de Ferreira (2016), Santos (2010) e Ramallo (2013) apresentaram resultados importantes do método Drop Set sobre o efeito hipotensivo, primariamente associado à queda na resistência vascular periférica, também sobre as concentrações séricas de CK, Testosterona e GH. Efeitos fisiológicos e metabólicos bastante compatíveis com os esperados em uma situação de indução da hipertrofia muscular. A CK é um sinalizador direto de fadiga, pois sua concentração é aumentada quando depletamos de forma intermitente as reservas

intramusculares de Creatina Fosfato (CP). Logo os exercícios que geram alta concentração de CK, provavelmente causaram danos sobre o sarcolema e sobre as miofibrilas, condizentes com o efeito catabólico inicial (Reação de Alarme) que resultará em anabolismo durante a fase de repouso ou resistência. Posteriormente, os níveis aumentados de Testosterona livre e GH, se encarregam da função de alteração da transcrição genética dos ácidos nucléicos para induzir a síntese proteica.

Em relação aos efeitos esperados sobre a composição corporal, em se tratando de efeitos agudos, é natural que não aconteçam respostas significativas, pois o tempo de estudo é um limitador desse efeito. Para obter respostas mais concretas seria necessário maior tempo de exposição aos protocolos de treino.

O estudo de revisão de pesquisas experimentais nos permite inferir sobre a eficiência na utilização dos referidos métodos e nos remete a uma possibilidade não só de compará-los e ora optar por um deles, todavia conjugar os principais efeitos dos dois métodos para uma única sessão de treino. Assim podemos aumentar o volume total de treino com o método PAA, bem como o desempenho muscular, posteriormente fazer a série com cargas regressivas propostas pelo método Drop set para gerar a resposta metabólica característica da hipertrofia muscular.

## **5. Considerações finais**

Apesar da musculação ou Treinamento Resistido ser uma atividade bastante popular e difundida em nossa sociedade, ainda existem algumas lacunas no que diz respeito principalmente à metodologia do treino. Dessa forma ao compreender os efeitos da aplicação de um método é possível diminuir os erros e potencializar os resultados no diagnóstico, prescrição e no controle do treino.

A metodologia ou a forma que o treinador organiza pedagogicamente a carga e suas variáveis tem influência direta na magnitude dos efeitos e conseqüentemente das respostas ao treinamento. Sobretudo torna-se imprescindível que a escolha do método seja em função das características individuais da pessoa treinada e das respostas esperadas em função dos objetivos.

Esse estudo de revisão nos permitiu compreender que de maneira aguda o método PAA induz ao aumento do Volume total de trabalho, expresso por variáveis como número total de exercícios ou número de repetições. E que o método Drop set apresenta efeitos fisiológicos e metabólicos compatíveis com a resposta de hipertrofia muscular.

Considerando que uma das respostas mais consideráveis e requeridas para o treinamento de força é a hipertrofia muscular e que na base metodológica para atingi-la com eficiência é preciso provocar efeitos de desgaste (Fadiga) metabólico, para tal, o Volume Total de Trabalho é imprescindível.

Sugerimos, finalmente, que a conjugação dos dois métodos em uma mesma sessão de treino possa ser benéfica para a indução da hipertrofia muscular. Baseada nas evidências de que ao realizar uma série no método PAA, é possível aumentar a capacidade de trabalho daquele grupamento para posteriormente concentrar o trabalho usando o método Drop set para provocar a fadiga compatível com os efeitos metabólicos que levam a resposta de hipertrofia.

## Referências

ANTUNES, Lara et al. **Avaliação da ativação muscular e do número de repetições no exercício de extensão de joelho realizado no método de séries pareadas em diferentes velocidades.** 2016.

CARVALHO, Márcio Luis et al. Eficácia do método de musculação Drop-Set relacionando força e composição corporal. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 35-43, 2015.

CORRÊA, Marcio Gonçalves et al. **Efeitos do método pareado agonista-antagonista utilizando séries múltiplas sobre o desempenho de repetições máximas para membros inferiores.** ConScientiae Saúde, v. 16, n. 4, 2017.

FERREIRA, Marcelo Roberto Antunes; DA CRUZ, Marcela de Souza Alves; PAZ, Gabriel Andrade; MIRANDA, Humberto. MÉTODO DROPSET VERSUS TRADICIONAL: O



EFEITO HIPOTENSIVO PÓS-EXERCÍCIO EM MULHERES TREINADAS. **Ciência Atual-Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**, v. 8, n. 2, 2016.

MACKENZIE SJ, Rannelli LA, Yurchevich JJ. Neuromuscular Adaptations Following Antagonist Resisted Training. **J StrengthCond Res** 2010; 24(1):156-64.

NOBRE, Marcelo; FIGUEIREDO, Tiago; SIMÃO, Roberto. Influência do método agonista-antagonista no desempenho do treinamento de força para membros inferiores. **RBPFEV-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 4, n. 22, 2012.

PAZ, Gabriel et al. **Efeito do método agonista-antagonista comparado ao tradicional no volume e ativação muscular**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 19, n. 1, p. 54-54, 2014.

RAMALLO, Bianca Trovello et al. Magnitude do dano muscular induzido pelo exercício em mulheres treinadas e destreinadas. **RBPFEV-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 7, n. 40, 2013.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

ROBBINS DW, YOUNG WB, Behm DG. **The effect of an upper-body agonist-antagonist resistance training protocol on volume load and efficiency**. J StrengthCond Res. 2010; 24(10) 2632-40.

SANTOS, Lucas Porto. **Respostas anabólicas ao método drop-set de treinamento de força**. 2010.

TOGASHI, B. G. **Dano muscular induzido pelo sistema de treinamento de cargas descendentes em exercício resistido**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades Bioengenharia – Escola de Engenharia de São Carlos/Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo como parte de requisitos para obtenção de título de mestre em Ciências. São Carlos: USP, 2009.

UCHIDA, M. C. et al. **Manual de musculação: uma abordagem teórico-prática do treinamento de força**. 6 ed. São Paulo: Editora Phorte, 2010.

WILLARDSON, J. M.; BURKETT, L. N. **The effect of rest interval length on bench press performance with heavy vs. light loads**. J Strength Cond Res, v. 20, n. 2, p. 396-399, 2006.

## **A pandemia do sedentarismo: uma perspectiva de futuro**

### ***The pandemic of physical inactivity: a future perspective***

**CAMPOS, C. L. D.<sup>1</sup>; SILVA, D. M.<sup>1</sup>; JARDIM, R. H. P.<sup>1</sup>; SILVA, G. R.<sup>1</sup>**

1. UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ

dlira1987@gmail.com

mohannadornas@gmail.com

phparkour@hotmail.com

rodolfo.vr@gmail.com

### **RESUMO**

Os possíveis benefícios da Atividade Física são conhecidos desde muito tempo. Textos antigos já exibem a ideia de promover a saúde através do movimento. No entanto, no decorrer dos anos, o modo como as pessoas trabalham e vivem sofre mudanças e com isso vem incorporando cada vez menos movimento em seu cotidiano. Morris e Paffenbarger foram dois autores que influenciaram a forma como a Atividade Física era vista e como o movimento era importante para a saúde. Órgãos internacionais publicaram diversas recomendações de atividades físicas e ainda assim a inatividade física atualmente é considerada uma pandemia. Tendo tudo isso em mente a questão é: Quais são os fatores que influenciam na escolha das pessoas em se ter uma vida ativa, em optarem pelo movimento seja no trabalho, no tempo de lazer, no transporte para o trabalho, para casa, enfim, para que tenham uma vida mais ativa?

**Palavras-chave:** Atividade física. Sedentarismo. Saúde.

### **ABSTRACT**

*The possible benefits of Physical Activity have been known for a long time. Old texts already display the idea of promoting health through movement. However, as the time goes by, the way people work and live changes and thus incorporate less and less movement into their daily lives. Morris and Paffenbarger were two authors who influenced the way the Physical Activity was viewed and how the movement was important to health. International bodies have issued several recommendations for Physical Activity e yet physical inactivity is currently considered a pandemic. With all this in mind the question is: What are the factors that influence the choice of*

*people to have an active life, to opt for movement whether at work, leisure time, in the transportation to work, home, in short, so they have a more active life?*

**Palavras-chave:** *Physical activity. Sedentary lifestyle. Health.*

## 1. Introdução

Os possíveis benefícios da Atividade Física são conhecidos desde muito tempo. Textos antigos, provenientes da China e Índia datados de mais de 3000 anos a.c. já remontam a ideia da capacidade de promover saúde a partir do movimento.

Com o passar do tempo e, principalmente a partir da Revolução Industrial, o mundo passou, e vem passando, por uma transformação no modo como as pessoas trabalham e vivem incorporando cada vez menos movimento tanto no trabalho quanto no tempo de lazer.

Como consequência do aumento do sedentarismo, e especialmente após a Segunda Guerra Mundial, houve uma grande incidência de morbimortalidade relacionada às Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) e Doença Arterial Coronariana (DAC) gerando preocupação ao meio científico.

Um dos estudos que impactou o mundo científico relacionado aos impactos do sedentarismo nas capacidades funcionais do corpo foi o famoso estudo que investigou os efeitos na capacidade cardiorrespiratória de 5 homens que ficaram 21 dias deitados comparados aos impactos do envelhecimento. McGuire e colaboradores (2001) evidenciaram que ficar 21 dias em uma cama aos 20 anos de idade causam impactos à capacidade física mais profundos do que 3 décadas de envelhecimento.

Jeremy Morris e Paffenbarger foram dois dos autores mais importantes neste assunto e sua produção contribuiu de forma significativa no sentido de enfrentar o desafio que se apresentava à época inspirando diversos pesquisadores que o sucederam (LEE, 2008).

Morris publicou um artigo que revolucionou a forma de compreender a relação entre a Atividade Física vigorosa como fator de proteção contra doença arterial coronariana e morte súbita. Nesta publicação eles avaliaram a incidência de Doença Arterial Coronariana e Mortalidade entre postos de trabalho que requeriam

mais movimento em suas rotinas profissionais como cobradores do transporte público de Londres e carteiros com postos de trabalho que requeriam menos movimento em suas rotinas como cobradores e pessoas que exerciam funções administrativas no correio de Londres (MORRIS e RAFFLE, 1954).

Os pesquisadores demonstraram que os cobradores apresentavam menor risco de morbimortalidade por doenças arteriais coronarianas do que os motoristas. A natureza do trabalho dos cobradores era não sedentária pois estavam sempre conferindo os tickets dos passageiros e, como os ônibus eram de dois andares, subiam e desciam escadas durante todo o período de trabalho. Já os motoristas passavam o tempo de trabalho sentados em um comportamento predominantemente sedentário. Esta hipótese forneceu a estrutura para um crescente número de pesquisas nas duas décadas subsequentes.

Enquanto Jeremy Morris estava inclinado em investigar sujeitos que faziam mais ou menos atividade física nas atividades laborais, era Ralph Paffenbarger Jr quem se dedicou às atividades realizadas no tempo de lazer. A partir do *Harvard Alumni Health Study* criado no início da década de 1960 deu-se início às investigações quanto aos fatores que influenciam na incidência e mortalidade por doença arterial coronariana. A atividade física no trabalho estava sofrendo fortes impactos da modernização e tecnologia dos processos de produção e, cada vez menos pessoas realizavam esforço intenso no trabalho. O Professor Paffenbarger produziu conhecimento relacionado à influência da atividade física de lazer ao risco de desenvolver doença arterial coronariana, complementando a linha de pesquisa de Jeremy Morris (LEE, 2008).

Estes autores influenciaram grandemente a forma como a Atividade Física era vista e, com o desenvolvimento de metodologias inovadoras e o reconhecimento cada vez maior do movimento como condição para viver, alguns órgãos internacionais começaram a publicar recomendações de Atividade Física.

Inicialmente estas recomendações foram produzidas para orientar médicos e pacientes que estavam em tratamento de doenças do sistema circulatório, especialmente os coronariopatas. Foi quando, algum tempo depois, Russel Pate (1995) publicou um artigo com o objetivo de encorajar o aumento da prática de atividade física em americanos de todas as idades. Pela primeira vez a Atividade

Física ganhava status de Saúde Pública para promoção da saúde e prevenção de doenças. As primeiras recomendações indicavam a necessidade de se acumular 30 minutos de atividade física, de intensidade moderada, preferencialmente em todos os dias da semana ou na maioria deles.

Após mais de 70 anos de avanços científicos nesta área, ficou evidente a associação entre a prática de Atividade Física e a melhoria da Saúde e Qualidade de Vida. Apesar de não haver consenso mundial a respeito da dose mínima necessária para a otimização das respostas de proteção da saúde, existem fortes evidências quanto ao reconhecimento que a prática de Atividade Física contribui para benefícios fisiológicos (LIMA, 2014).

Como podemos observar, nos idos dos anos 1950 com o crescimento das doenças relacionadas ao coração a principal pergunta dos cientistas era se a Atividade Física poderia ser associada aos impactos positivos à saúde.

Com o passar dos anos, em meados dos anos 1990, e com as fortes evidências que confirmavam a relação positiva entre a prática de atividade física e a saúde, a principal pergunta era qual seria a dose ideal de treinamento ou de incremento de movimento para que a resposta de proteção da saúde pudesse ser potencializada com segurança e, com a evolução das pesquisas, a ciência avança com desfechos clínicos e métodos diferenciados para otimização da resposta fisiológica em diversas condições metabólicas.

Atualmente temos grande clareza quanto aos benefícios que a Atividade Física produz na saúde humana, incluindo sua dose resposta ideal para cada nível de aptidão e condição de saúde, porém o mundo continua sedentário.

Na revista *The Lancet Series I* é Lee (2012) quem traz fortes evidências que o sedentarismo está relacionado a diversos fatores adversos à saúde como por exemplo as DCNT's e à redução da expectativa de vida. É estimado que, em se tratando de sedentarismo, temos ao redor do mundo uma prevalência de 6% da população. Neste estudo o autor estima que 57 milhões de mortes poderiam ter sido evitadas caso não tivéssemos o sedentarismo como um problema de saúde pública.

Já HALLAL e colaboradores (2012) coletaram informações de 122 países, estratificando as informações entre adolescentes e adultos. Os achados são impressionantes. Mais de 30% dos adultos ao redor do mundo podem ser

considerados sedentários chegando a incrível marca de 43% nas américas. Outro dado curioso que traz o artigo é que mulheres são mais sedentárias que homens, tanto adultos quanto adolescentes. Os adolescentes que não praticam pelo menos 60 minutos de atividade física com intensidade de moderada à vigorosa responde por mais de 80%.

Kohl 3rd (2012) publicou, ainda na *The Lancet Series I*, estudo classificando o sedentarismo como uma pandemia e a 4ª maior causa de morte no mundo. Embora haja fortes evidências quanto aos prejuízos do sedentarismo à saúde desde 1950, acompanhamos um crescimento da prevalência e dos seus efeitos sobre a população mundial.

Segundo Kohl 3rd (2012) as razões pelas quais os hábitos de atividade física não acompanharam as evidências científicas são complexas e multifatoriais. Por esses e por outros motivos é que os esforços para diminuirmos a prevalência da inatividade física deve ser multinível, desde o ambiente construído, passando por políticas públicas, até o entendimento das dinâmicas sociais e individuais que interferem nas escolhas das pessoas relacionadas à prática de atividade física.

Para combater esta pandemia da Inatividade Física a Organização Mundial da Saúde publicou um documento intitulado *Global Action Plan 2013- 2020* (Plano de Ação Global – tradução livre) com a finalidade de interferir os fatores modificáveis que causam morbimortalidade por DCNT's através de práticas colaborativas multisetoriais e multiníveis:

To reduce the preventable and avoidable burden of morbidity, mortality and disability due to noncommunicable diseases by means of multisectoral collaboration and cooperation at national, regional and global levels, so that populations reach the highest attainable standards of health, quality of life, and productivity at every age and those diseases are no longer a barrier to well-being or socioeconomic development (WHO, 2013, p. 12).

Todos os seis objetivos do documento estão relacionados às DCNT's, seja com foco na prevenção, controle, redução ou monitoramento, mas todos apontam nesta direção. Dentre as diversas metas propostas no documento cabe salientar uma em específico que trata da redução da taxa de sedentarismo no mundo em 10%.

Com o passar do tempo a revista *The Lancet* lançou o *Series II* em 2016 onde várias pesquisas foram publicadas e vieram incorporar e apoiar as metas globais de

redução do sedentarismo afim de trazer evidências para o seu cumprimento (GILES-CORTI, 2016; GOROBETS, 2016; DE BLASIO, 2016; STEVENSON, 2016; CLARK, 2016; REIS, 2016; KLEINERT, 2016; GOENKA, 2016; SALLIS(b), 2016). A evolução dos estudos seguiu um caminho que aborda o problema a partir de uma ótica mais ampliada, para além da questão da dose resposta ao exercício.

Dos estudos citados cabe ressaltar o trabalho de SALLIS(a) et. al. (2016) que nos apresenta fortes evidências no sentido de perceber a pandemia do sedentarismo ao redor do mundo. Segundo o autor a inatividade física é responsável por incríveis 5 milhões de mortes todo ano. Neste artigo o autor traz o aspecto do ambiente urbano como fator influenciador no nível de atividade física das pessoas. O estudo se propôs a investigar diversos fatores do ambiente urbano como a facilidade para se caminhar, a facilidade de acesso ao transporte público e à parques. Seus achados evidenciaram que a arquitetura urbana tem o potencial de contribuir para a prática de atividade física de forma substancial, sugerindo um engajamento entre o planejamento urbano, transporte público e conexão aos parques para reduzir a prevalência do sedentarismo e minimizar os impactos desta pandemia (SALLIS(a), 2016).

Atualmente 54% da população mundial vive em cidades (KLEINERT, 2016). A expansão demográfica das cidades é o maior desafio internacional. É estimado que em 2050 a população das 4 maiores cidades da Austrália seja similar à população do país como um todo. Isto é uma tendência mundial, dados demográficos dos Estados Unidos, China e Índia comprovam este aumento da concentração populacional nas cidades (STEVENSON et. al., 2016).

O autor supracitado ainda afirma que, como consequência do crescimento global da economia, em países de médio porte ou em desenvolvimento é notório o decréscimo do uso de transporte público ou ativo em detrimento do aumento do uso de veículos automotores próprios. Como consequência do declínio da prática de Atividade Física observou-se um aumento da prevalência de DCNT's, poluição do ar, stress e barulho, além de um maior risco de acidentes automobilísticos que aumentam as taxas de morbimortalidade.

Neste sentido e, procurando dar continuidade na abordagem mais ampla ao problema, a pergunta que instiga os cientistas na atualidade é: Quais são os fatores



que influenciam na escolha das pessoas em se ter uma vida ativa, em optarem pelo movimento seja no trabalho, no tempo de lazer, no transporte para o trabalho, para casa, enfim, para que tenham uma vida mais ativa?

É Clark (2016) que, escrevendo sobre Mark Stevenson, nos apresenta a urgência do assunto em questão. Segundo o autor é urgente a necessidade de se desenvolver evidências científicas relacionadas ao planejamento urbano, transporte e saúde da população. Estamos vivendo a revolução digital, dos carros autônomos, compartilhados, porém, precisamos de iniciativas que promovam soluções para transportes sustentáveis, políticas públicas que permitam crianças e jovens se locomoverem de forma ativa, sustentável e segura.

Kleinert (2016) nos apresenta alguns números importantes para entendermos a dimensão do contexto sobre planejamento urbano para promovermos ambientes seguros para o transporte ativo de crianças e adolescentes. Atualmente, os acidentes de trânsito são a maior causa de mortes evitáveis de jovens e a imensa maioria das mortes neste contexto (90%) acontecem em países pobres ou em desenvolvimento que, por sua vez, gastam, com mortes e lesões provocadas em acidentes de trânsito, mais de 5% do Produto Interno Bruto (PIB).

Em se tratando de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) os números apresentados por Kleinert (2016) são ainda piores. Além de ser um desafio para o mundo moderno, dados apontam um crescimento da prevalência de sobrepeso e obesidade em jovens de 60%. Mortes prematuras provocadas pela obesidade cresceram de 45% para 300% de 1980 até 2013. Aproximadamente 2/3 das mortes por DCNT's estão relacionadas com o estilo de vida como hábitos de fumar, alimentação pobre em nutrientes e baixos níveis de atividade física, 1/3 está relacionado com a poluição do ar. Em números totais a inatividade física responde por 5,3 milhões de mortes ao redor do mundo, hipertensão arterial 10,4 milhões, obesidade 4,4 milhões, poluição do ar 5,5 milhões, totalizando 25,6 milhões de mortes evitáveis todo ano.

O custo financeiro acompanha as taxas elevadas da prevalência das doenças e causas de mortes. O sedentarismo custou à economia mundial cerca de US\$67,5 bilhões de dólares quando levados em conta os serviços de saúde e a perda da produtividade em 2013. Os gastos com tratamento da Diabetes Mellitus e

Hipertensão correspondem à um montante de US\$1099 bilhões e US\$100 bilhões de dólares todo ano ao redor do mundo.

Diante deste contexto a Organização Mundial da Saúde lançou em 2013 um Plano de Ação Global para prevenção e controle das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT's). Cabe ressaltar que, dos seis (6) eixos deste Plano de Ação Global, o 3º trata de estratégias para reduzir os fatores de risco modificáveis para o desenvolvimento das DCNT's (WHO, 2013).

Este projeto de pesquisa tem como foco de intervenção o 3º eixo que, em seu conteúdo, traz como meta o desenvolvimento de políticas para a promoção da Saúde através do encorajamento a prática de atividade física nas atividades da vida diária, em especial, com o transporte ativo para a escola.

Este Plano de Ação Global foi ganhando *status* de Agenda Internacional. Com o intuito de assegurar a universalidade no que diz respeito à saúde global, além de reduzir as iniquidades em saúde para todas as pessoas independente da idade, a Organização das Nações Unidas lançou os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Na ocasião o compromisso foi firmado com a presença de mais de 150 líderes mundiais.

Tanto as ODS's quanto o Plano de Ação Global estão alinhados à necessidade de movimento no dia a dia de crianças e adolescentes. Seguindo este caminho que este projeto de pesquisa busca investigar os fatores que influenciam crianças e adolescentes a escolher o modo de transporte ativo para a escola.

Diversos são os fatores que influenciam na escolha de crianças e adolescentes em optar por um modo de transporte ativo para a escola como por exemplo: fatores individuais, sociais, ambientais e políticos. Apesar de acompanharmos nos últimos anos uma transformação no modo como as pessoas vivem e se deslocam nas cidades, e como consequência da diminuição dos níveis de atividade física, acompanhamos o aumento da prevalência do sobrepeso e da obesidade em crianças e adolescentes, este campo do conhecimento ainda é carente de evidências mais consistentes (MCDONALD, 2007; DAVISON et.al., 2008; WONG et. al., 2011; LAROUCHE, 2014).

O tipo mais comum de atividade física para pessoas de todas as idades é a caminhada, sendo assim, o trajeto de casa para a escola e da escola para a casa

representa uma oportunidade significativa de aumentar os níveis de atividade física em crianças e adolescentes. A forma como eles se deslocam sofreu uma transformação aguda nos últimos anos e vem acompanhada de um aumento do sedentarismo (LARSEN, 2009; PONT, 2011; VILLA-GONZÁLEZ, 2017).

No Brasil mais da metade das crianças e adolescentes não atingem os níveis satisfatórios de atividade física diários (LIMA, 2013). Nossa hipótese é que entendendo e intervindo nas questões que podem influenciar na criação deste hábito, de forma multinível (individual, social, ambiental e político) esta prevalência de sedentarismo diminua e, como consequência, possamos contribuir para o Plano de Ação Global (WHO, 2013) e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS - ONU).

## **2. Metodologia**

Através da revisão de bibliografias foi construída uma relação entre a importância da Educação Física, da prática de atividades físicas, e da saúde coletiva, através de uma análise temporal estabelecendo quais parâmetros influenciam ou não a prática e como isso implica para a saúde coletiva e para a saúde pública.

## **3. Referencial teórico, Resultados e Discussão**

O objetivo do presente trabalho é conjecturar a evolução histórica da pesquisa na área de atividade física e saúde e possibilidades reais de futuro ao tratarmos da Educação física através do tempo. Observar as evidências da importância da atividade física para a saúde. Elucidar prováveis causas para o sedentarismo ser um grande problema mundial e mensurar os custos ao redor do mundo com essa causa evitável.

Visando esse objetivo, é fato de que hoje, são amplamente conhecidos os benefícios da prática da atividade para a saúde e os malefícios do sedentarismo para a mesma. E mesmo com todo o conhecimento público desses fatos, uma pergunta anteriormente feita é novamente trazida a tona. Quais são os fatores que influenciam as pessoas em optarem pelo movimento em sua vida cotidiana?

Através do Modelo Ecológico de Sallis et al. (2006) podem ser observados alguns fatores que podem influenciar diretamente na escolha das pessoas pelo movimento.

Baseando-se no modelo, as escolhas podem ser afetadas através de quatro âmbitos: Individual, Ambiente Sociocultural, Ambiente Construído e Políticas Locais.

O indivíduo pode ser influenciado por sua própria motivação tanto quanto pelo mundo ao seu redor. De acordo com o modelo, a pessoa deve ter ao seu redor um ambiente propício para que desenvolva certa atividade tanto na parte física quanto na parte cultural.

Tomemos como exemplo uma fictícia cidade grande. Dentro dessa cidade, tem-se no centro e em seus principais acessos, ciclovias de qualidade. Para estimular o uso das bicicletas pela população, a prefeitura da cidade cria campanhas de divulgação de benefícios e ainda cria leis para diminuir o fluxo de automóveis nos locais por onde passam as ciclovias.

Tendo essa estrutura de ciclovias temos o ambiente construído e propício para o movimento. Com as políticas públicas criadas para esse local, isso irá aumentar a motivação individual da população para utilizar o local, criando assim, com o tempo, um ambiente sociocultural propício para a utilização de transporte ativo nesse local.

De acordo com a ONU, em 2050 mais de 70% da população mundial estará vivendo em centros urbanos, o questionamento que fica em relação a isso é se os centros urbanos estarão preparados para lidar com a quantidade de pessoas e a saúde de todas elas.

Para comportar toda essa população futura e oferecer uma vida de qualidade para as pessoas, os poderes públicos que administram a cidade devem começar a se atentar para o uso inteligente e sustentável de espaço.

Uma ideia plausível é a de que todo quarteirão da cidade possa fornecer à seus moradores condições de trabalhar, se exercitar, fazer compras, enfim, acesso à necessidades básicas de forma rápida e em um trajeto que possa ser feito andando. A cidade também deverá fornecer alternativas e incentivos para o uso de transportes ativos como bicicletas, tornando assim o ambiente menos sedentário e menos poluído pela diminuição do número de carros nas ruas.

#### 4. Conclusão

Pela observação dos aspectos analisados é visível que mesmo o conhecimento da importância do movimento para a saúde sendo algo de dimensões globais, o sedentarismo se tornou uma pandemia que ainda segue em crescimento.

A escolha das pessoas pela inatividade física pode ser explicada pelo Método Ecológico de Sallis et al. (2006). Onde se baseando em quatro fatores o método demonstra como a pessoa pode ser influenciada pelo mundo à seu redor e a sociedade a qual está inserido.

Outro problema que se atrela a pandemia do sedentarismo é o constante crescimento do número de pessoas indo viver em centros urbanos e a falta de preparo das cidades para lidar com a quantidade de indivíduos e com a saúde dos mesmos.

As cidades deverão reestruturar seu planejamento de forma que atenda a saúde de toda a sua população ao mesmo tempo que incentive e realize a promoção de saúde para reverter os índices de sedentarismo.

#### Referências

CLARK, Jocelyn. **Mark Stevenson: systems thinker for cities**. The Lancet, v. 388, n. 10062, p. 2863, 2016.

DAVISON, Kirsten K.; WERDER, Jessica L.; LAWSON, Catherine T. **Peer reviewed: Children's active commuting to school: Current knowledge and future directions**. Preventing chronic disease, v. 5, n. 3, 2008.

DE BLASIO, Bill. **Healthier neighbourhoods through healthier parks**. Lancet (London, England), v. 388, n. 10062, p. 2850, 2016.

GILES-CORTI, Billie et al. **City planning and population health: a global challenge**. The lancet, v. 388, n. 10062, p. 2912-2924, 2016.

GOENKA, Shifalika; ANDERSEN, Lars Bo. **Urban design and transport to promote healthy lives**. The Lancet, v. 388, n. 10062, p. 2851-2853, 2016.

GOROBETS, Alexander. **Development of bicycle infrastructure for health and sustainability.** Lancet, v. 388, n. 1278, p. 31671-3, 2016.

KLEINERT, Sabine; HORTON, Richard. **Urban design: an important future force for health and wellbeing.** The lancet, v. 388, n. 10062, p. 2848-2850, 2016.

KOHL 3RD, Harold W. et al. **The pandemic of physical inactivity: global action for public health.** The lancet, v. 380, n. 9838, p. 294-305, 2012.

LAROUCHE, Richard et al. **Active transportation and adolescents' health: the Canadian Health Measures Survey.** American journal of preventive medicine, v. 46, n. 5, p. 507-515, 2014.

LARSEN, Kristian et al. **The influence of the physical environment and sociodemographic characteristics on children's mode of travel to and from school.** American Journal of Public Health, v. 99, n. 3, p. 520-526, 2009.

LEE, I.-Min (Ed.). **Epidemiologic methods in physical activity studies.** Oxford University Press, 2008.

LEE, I.-Min et al. **Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy.** The lancet, v. 380, n. 9838, p. 219-229, 2012.

LIMA, Alex Vieira; RECH, Cassiano Ricardo; REIS, Rodrigo Siqueira. **Equivalência semântica, de itens e conceitual da versão brasileira do Neighborhood Environment Walkability Scale for Youth (NEWS-Y).** Cadernos de Saúde Pública, v. 29, p. 2547-2553, 2013.

LIMA, Dartel Ferrari de; LEVY, Renata Bertazzi; LUIZ, Olinda do Carmo. **Recomendações para atividade física e saúde: consensos, controvérsias e ambiguidades.** Revista Panamericana de Salud Pública, v. 36, p. 164-170, 2014.

MCDONALD, Noreen C. **Active transportation to school: trends among US schoolchildren, 1969–2001.** American journal of preventive medicine, v. 32, n. 6, p. 509-516, 2007.

MORRIS, J. N.; RAFFLE, P. A. B. **Coronary heart disease in transport workers. A progress report.** British Journal of Industrial Medicine, v. 11, n. 4, p. 260, 1954.

MCGUIRE, Darren K. et al. **A 30-year follow-up of the Dallas Bed Rest and Training Study: II. Effect of age on cardiovascular adaptation to exercise training.** Circulation, v. 104, n. 12, p. 1358-1366, 2001.

PATE, Russell R. et al. **Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine.** Jama, v. 273, n. 5, p. 402-407, 1995.

REIS, Rodrigo S. et al. **Scaling up physical activity interventions worldwide: stepping up to larger and smarter approaches to get people moving.** The lancet, v. 388, n. 10051, p. 1337-1348, 2016.

SALLIS(a), James F. et al. **Physical activity in relation to urban environments in 14 cities worldwide: a cross-sectional study.** The Lancet, v. 387, n. 10034, p. 2207-2217, 2016.

SALLIS(b), James F. et al. **Use of science to guide city planning policy and practice: how to achieve healthy and sustainable future cities.** The lancet, v. 388, n. 10062, p. 2936-2947, 2016.

SALLIS, James F. et al. **An ecological approach to creating active living communities.** Annu Rev Public Health, v. 27, p. 297-322, 2006.

STEVENSON, Mark et al. **Land use, transport, and population health: estimating the health benefits of compact cities.** The lancet, v. 388, n. 10062, p. 2925-2935, 2016.

WONG, Bonny Yee-Man; FAULKNER, Guy; BULIUNG, Ron. **GIS measured environmental correlates of active school transport: a systematic review of 14 studies.** International journal of behavioral nutrition and physical activity, v. 8, n. 1, p. 39, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020.** 2013.

## Lazer e esporte para crianças e adolescentes acolhidas institucionalmente

### *Leisure and sport for children and institutionally hosted teenagers*

**SILVA, I. S.<sup>1</sup>;MAGALHÃES, P.C.<sup>1</sup>;BRAGA, T. C. V.<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.*

[isabella\\_vpr@hotmail.com](mailto:isabella_vpr@hotmail.com)

#### **RESUMO**

O presente estudo buscou explicitar uma problematização existente na realidade de crianças e adolescentes em estado vulnerável com rompimento social acolhidas institucionalmente, levando em consideração os problemas vinculados à estrutura familiar e os locais de moradia. O estudo tem como proposta discorrer sobre os benefícios de inserção do lazer e do esporte nas instituições que acolhem crianças e adolescentes com o intuito de proporcionar vivências recreativas e esportivas. Como questão norteadora do estudo: como as práticas do lazer e do esporte contribuem para amenizar o impacto do rompimento social sofrido pelas crianças e adolescentes? E o que o Profissional de Educação Física pode oferecer para que as práticas contribuam no desenvolvimento desses sujeitos? Para tal, utilizamos como suporte metodológico, o tipo de estudo transversal, de cunho descritivo e abordagem qualitativa, nos quais serão discutidos conceitos e ideias através da pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, com exposição da relação do sujeito com a realidade, demonstrando o processo como foco principal do estudo conferindo significado na interpretação das informações.

**Palavras-chaves:** Esporte. Lazer. Crianças. Adolescentes. Acolhimento.

#### **ABSTRACT**

*The present study sought to clarify problems existing in the reality of children and adolescents in a vulnerable state with social disruption accepted institutionally, taking into consideration the problems linked to the family structure and places of residence. The study it has as proposal to discourse on the benefits of insertion of the leisure and the sport in the institutions that receive children and adolescents with intention to provide recreational and sporting experiences. As a guiding*



*question of the study: how do the practices of the leisure and the sport contribute to brighten up the impact of the social disruption suffered by the children and adolescents? E what the Professional of Physical Education can offer so that the practices contribute in the development of these subject ones? To do so, we use as a methodological support, the type of study cross-sectional nature of the descriptive and qualitative approach, which will be discussed concepts and ideas through the literature search with review of the literature, with exposure of the subject's relation to reality, demonstrating the process as the main focus of study conferring meaning on the interpretation of the information. By the middle of the discussion made in this work, we highlight the influence of the work of a professional Physical Education (PE) and its work on social programs to intervene directly in the target audience (children and adolescents) through recreational activities and sports present in the environment in question (the host institution).*

**Keywords:** Sport. Leisure. Children. Adolescents. Host.

## 1. Introdução

Estima-se que atualmente no Brasil tenham mais de 57,1 milhões de crianças e adolescentes<sup>1</sup>(UNICEF, 2018). Há anos pode-se observar que os grupos de crianças e adolescentes que se encontra em situação de vulnerabilidade social estão em ligação com os contextos socioeconômico do país, podendo acarretar em momentos de conflitos entre esses jovens, necessitando assim, de procedimentos de interação social, além de gerar outras circunstâncias que podem elevar a prática da violência e da criminalidade.

Portanto, ressaltamos que as diferentes questões e principalmente as sociais se mantêm provocando as políticas do desenvolvimento social, lembrando que as marcantes se referem ao tempo todo sobre as crianças e aos adolescentes.

Buscando explicitar essa problematização e devido à falta de estudos que implantaram atividades relacionadas ao lazer e ao esporte em instituições de acolhimento, o estudo tem como proposta discorrer sobre os benefícios de inserção do lazer e do esporte nas instituições que acolhem crianças e adolescentes com o

---

<sup>1</sup> Estimativa IBGE para 2016.

intuito de proporcionar vivências recreativas e esportivas. Como questão norteadora do estudo: como as práticas do lazer e do esporte contribuem para amenizar o impacto do rompimento social sofrido pelas crianças e adolescentes? E o que o Profissional de Educação Física pode oferecer para que as práticas contribuam no desenvolvimento desses sujeitos?

Para tal, utilizamos como suporte metodológico, o tipo de estudo transversal, de cunho descritivo e abordagem qualitativa, nos quais serão discutidos conceitos e ideias através da pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, com exposição da relação do sujeito com a realidade, demonstrando o processo como foco principal do estudo conferindo significado na interpretação das informações.

Por meio da discussão feita neste trabalho, destacamos a influência da atuação de um profissional de Educação Física (EF) e sua atuação nos programas sociais intervindo diretamente no público alvo (criança e adolescente) através de atividades recreativas e esportivas presente neste ambiente em questão (instituições de acolhimento). A EF apesar de ser uma ciência altamente prática, tem a possibilidade de ofertar conveniências que contribuirão para a formação do ser humano, desenvolvendo a consciência e sensibilidade à realidade no qual estão inseridos.

A referência ao lazer e ao esporte, assim como, a sua proporção educativa como direito constitucional e sua relação com os aspectos em questão para uma melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes estima aspectos até então pouco abordados. Além disso, observamos que em algumas instituições de acolhimento, as atividades de esporte não são orientadas por professores de EF, perdendo assim, a interação das crianças e dos adolescentes com o saber demonstrado pelo professor e por eles, onde os possibilitariam adquirir mais conhecimentos.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Os direitos das crianças e dos adolescentes segundo a legislação - Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca)**

Estima-se que atualmente no Brasil tenham mais de 57,1 milhões de crianças e adolescentes (UNICEF, 2018). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a

normalização e ordenamento jurídico brasileiro com a finalidade de proteção absoluta da criança e do adolescente, onde aplica-se medidas e conduz para o juiz. Faz parte de uma padronização legal e regulatória dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes “Art.1º esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”(BRASIL, 1990). Conforme o art. 4º da legislação, o amparo de forma integral da criança e do adolescente é de extrema importância pois:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Essa legislação foi publicada e divulgada em 13 de julho de 1990 sob a Lei nº 0.069/90 sendo alterada para a Lei nº 8.069/90, modificando assim, o campo de direitos das crianças e dos adolescentes. Diante do exposto, é relevante ressaltar que mesmo que a família esteja presente durante a formação moral e social desses indivíduos, pode acontecer dos mesmos causarem problemas se envolvendo em situações de crimes, sendo definidos pelo ECA como infratores. Devido a antiga legislação ter como escopo proteger a sociedade do menor infrator, o adolescente identificado em situação irregular era visto na sociedade como um problema social, sendo os seus direitos limitados pela imposição da lei atribuída pelo ECA. Neste caso, a legislação os considera ainda como sujeitos que estão em processo de formação e mesmo que esses atos sejam infracionais, eles não são considerados como criminosos.

## **2.2. Acolhimento Institucional**

Entende-se que o Acolhimento Institucional é um serviço governamental temporário e excepcional que não acarreta privação de liberdade, tendo como finalidade ofertar cuidado e abrigo para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos em situação de desamparo, ou cujos responsáveis estejam temporariamente incapacitados de desempenhar seu papel de cuidar e proteger até que seja autorizado o retorno à família. Vale lembrar que o acolhimento institucional é feito pela situação em que as crianças e os adolescentes se encontram dentro da sua comunidade, onde são classificados pelas suas condições de pobreza,

vulnerabilidade e risco social que tem uma vivência constantemente no cotidiano destes indivíduos, envolvendo o contexto socioeconômico e familiar de todos inseridos neste espaço. Dado o exposto, essas instituições devem estar implantada sem comunidades e apresentar aspectos idênticos ao de uma moradia, sem distanciar-se de forma brutal do corpo social de origem das crianças e dos adolescentes acolhidos (CONANDA<sup>2</sup>, CNAS<sup>3</sup> 2008; SALDANHA, 2010).

Porém, quando o afastamento é inevitável, deve se pensar em como manter a convivência, seja ela com a família da qual foram afastados ou com outras famílias inseridas naquela comunidade em específico (SILVA et al, 2015).

Em concordância com o exposto acima, Santos (2013) apresenta uma definição de acordo com os parágrafos citados na Lei 12.010, o 1º parágrafo discorre as instituições de acolhimento sendo:

O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Outro fator existente, diz respeito as definições dos termos Abrigo e Acolhimento Institucional, anteriormente se referia a Abrigo as entidades de amparo, atualmente, segundo ECA (1990) art. 90 IV houve uma redação determinada pela Lei 12.010 que dispõe a alteração para Acolhimento Institucional.

Ainda convém citar que dentro dessas instituições há programas sociais onde atuam equipes multiprofissionais no processo socioeducativo de acolhimento destes sujeitos. Segundo Silva, Denardi, Becker, Delvan (2015) estes especialistas devem efetuar um trabalho interdisciplinar com as famílias e a comunidade de origem do público alvo acolhido. Vale ressaltar, que esses programas sociais se tornam mais eficazes quando interligados a outras ações socioeducativas relacionadas à saúde, meio ambiente e cidadania. Diante do exposto vale refletir a seguinte questão: seriam o lazer e o esporte uma boa tática de intervenção? (ALVES, MAGALHÃES, SEVERINO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

<sup>3</sup> Conselho Nacional de Assistência Social.

### **2.3. Educação Física: lazer e esporte como proposta de intervenção social em instituições de acolhimento**

A Educação Física (EF), a partir da revisão do conceito de corpo, pode ser considerada uma área que estuda e atua na cultura corporal do movimento humano, do corpo físico ou do esporte na sua dimensão técnica. Assim, a EF tem se acentuado como um campo relevante do saber não só para a discussão no âmbito científico, promovendo também ações sociais de acordo com a realidade das comunidades atuando com o propósito de intervenção ligado diretamente a saúde coletiva. Observa-se que existem atividades que evidenciam as competências desses projetos educativos e ou socioeducativos que constituem o lazer e o esporte como uma possível estratégia para a intervenção social de acordo com a realidade que cada instituição apresenta. (OLIVEIRA, 2011).

A finalidade de se inserir a EF lincada ao lazer e ao esporte nas instituições de acolhimento teria como base o entretenimento social pontuando positivamente na socialização, ou seja, quando os exercícios e jogos são trabalhados no coletivo visando à cooperação ao invés da competição, transmite valores como respeito às normas e suas limitações, estimulando assim, a concordância da vitória ou da derrota. E ao se trabalhar com exercícios corporais fica nítida a contribuição para a ampliação do conhecimento sobre o corpo, assim como, para as suas limitações. “Com isso, eles passam a ter mais controle de seu corpo e melhoram a capacidade de brincar em grupo e fazer amigos” (UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2018). Em virtude do que foi mencionado, pode-se dizer que há grande possibilidade de contribuição para o amadurecimento corporal das crianças e dos adolescentes ali integrados no processo socioeducativo (ALVES, MAGALHÃES, SEVERINO, 2011).

Dessa forma, a importância dessas práticas esportivas para crianças e adolescentes institucionalizados, está afetando de modo direto no processo de sua aprendizagem que os possibilita efeitos positivos, com a finalidade de ofertar qualidades fundamentais para o desenvolvimento total favorece também, para a melhoria de várias aptidões, dentre elas, a capacidade de aprendizagem, pois possibilita o aumento do interesse e do desempenho escolar, contribuindo assim para a Educação. Como estratégia, pode ser utilizadas atividades que relacionem conteúdos abordados em sala de aula. Lembrando que se pretendem atender da melhor forma possível todas às

expectativas para a inclusão social das crianças e dos adolescentes que residem em processo de exclusão social. Diante disto, atua como ferramenta para auxiliar na transformação social desses jovens. (PAULA, 2011).

### **3. Metodologia**

Optou-se por um estudo transversal, de cunho descritivo e abordagem qualitativa, nos quais serão discutidos conceitos e ideias através da pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, com exposição da relação do sujeito com a realidade, demonstrando o processo como foco principal do estudo conferindo significado na interpretação das informações.

A seleção dos artigos se deu através das bases de dados Scielo e Google acadêmico. Empregou-se os seguintes descritores: esporte, lazer, crianças, adolescentes, acolhimento onde foram utilizados como critérios de inclusão para busca dos artigos: somente artigos completos, recorte temporal no período de 2001 à 2018, idioma em português. Vale apontar que foram selecionados somente artigos relacionados a temática após a leitura do resumo, caso não fosse possível a compreensão, os artigos foram lidos na íntegra, vale citar, que alguns livros também foram colocados por contemplarem o tema da pesquisa.

### **4. Considerações finais**

Consideramos através deste estudo que a EF quando inserida nos espaços de acolhimento institucionais atuando nos programas socioeducativos através de atividades de lazer e esportivas além de fazer bem à saúde, oportunizando uma vida saudável para esses jovens, essas atividades possibilitam trabalhar questões relacionadas ao afeto, percepção, expressão, raciocínio, valores sociais, criatividade e socialização. Observamos ainda que agrega além da vida de cada criança e adolescente ali amparados, contribuindo assim para a melhoria na qualidade das ações institucionais, isto é, quando aplicadas por profissionais qualificados na área, neste caso em específico, os de EF.

Destacamos também, a importância de todos entenderem que essas instituições de acolhimento são como residências e que todos os sujeitos que estão inseridos dentro daquele espaço estão de forma temporária, pois estas entidades funcionam como um

apoio contribuindo positivamente para a sua real situação, amparando-os e protegendo-os perante a legislação. Assim, consideramos que o envolvimento de todos os responsáveis pela organização de atendimento, principalmente pela equipe multiprofissional que irá atuar diretamente com esses jovens são indispensáveis, pois atuam nas particularidades de cada um contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e dos adolescentes ali inseridos até o momento de desvinculação institucional.

Levando-se em conta todos os artigos e livros que foram utilizados para construção deste trabalho, não houve muitas pesquisas que discutissem a implantação de projetos socioeducativos com inserção do esporte e do lazer em instituições de acolhimento.

### Referências

AURÉLIO, Dicionário. **Esporte**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/esporte>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

ALVES, Marcelo Paraíso, MAGALHÃES, Paulo Celso, SEVERINO, Cláudio Delunardo. Lazer e esporte para crianças e adolescentes acolhidos: Possibilidades de intervenção social. **Cadernos uniFOA**, Volta Redonda, Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA, Brasil, v. 13, n. 37, 2018.

BRASIL. LEI 8.069 (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: [http://www.planalt.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalt.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em: 10 de outubro de 2018.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Desenvolvimento Social e Combate à Fome no Brasil: balanço e desafios. Brasília, DF: MDS; Secretaria de avaliação e Gestão da Informação, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social: Brasília, 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069-1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília, fevereiro de 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP. Autores associados, 2004 (coleção polêmicas do nosso tempo).

GAMA, Alessandra Saldanha. **Estatuto da criança e do adolescente: esquematizado:** Lei 8.069/90, atualizado conforme a Lei Nacional de Adoção 12.010/09. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010. 272P.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, nº 55, ano XXI, novembro, 2001.

OLIVEIRA, Antônio Alderenik. **Lazer para as minorias sociais: um desafio para os municípios diálogo e interação.** Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/> Acesso em: 10 de outubro 2018.

PAULA, Andre Luis Andrade. **Esporte para jovens acolhidos em abrigos institucionais:** um meio para inclusão social. 129. Dissertação – Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SOUZA, Luís Géllisson N. **O conceito de lazer e seus vários estudiosos.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-conceito-de-lazer-e-seus-varios-estudiosos/16030/> Acesso em: 17 de outubro de 2018.

Silva, Christie Dinon Lourenço; Denardi, Raquel Cristina; Becker, Ana Paula Sesti; Delvan, Josiane da Silva. A Psicologia nos serviços de acolhimento institucional e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Pesquisas e Práticas psicossociais. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n1/05.pdf> Acesso em: 11 de outubro de 2018.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Teoria geral do esporte.** São Paulo, Ibrasa, 1987.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_21960.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_21960.html). Acesso em: 19 de outubro de 2018.



**O ensino do salto com vara na Educação Física escolar: possibilidades da prática pedagógica**

***The teaching of pole vault in school Physical Education: possibilities of pedagogical practice***

**SEVERINO, C. D.<sup>1</sup>; MAGALHÃES, C. R.<sup>1</sup>**

1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
[claudiodelunardo@gmail.com](mailto:claudiodelunardo@gmail.com)

**RESUMO**

O objetivo do presente estudo foi investigar as possibilidades do ensino do salto com vara nas aulas de Educação Física. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo na qual procurou-se o apoio de publicações científicas para o estabelecimento de um aprofundamento para uma análise e a interpretação do tema estabelecido. Como conteúdo das aulas de Educação Física, o Atletismo é visto como um contributo para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente no ensino fundamental, quando o corpo das crianças e pré-adolescentes está melhor capacitado quanto ao desenvolvimento de habilidades motoras. Nesse cenário, em se tratando de uma prova específica como o salto com vara, existem alguns procedimentos metodológicos sugeridos que possuem como característica principal a exploração dos movimentos específicos da modalidade. Nessa perspectiva, o ensino do salto com vara de maneira lúdica e atrativa nas aulas de Educação Física escolar pode representar uma importante ferramenta no sentido de contemplar não somente as habilidades motoras, mas também as necessidades biológicas e sociais dos alunos.

**Palavras-chave:** Atletismo. Salto com vara. Educação Física. Escola.

**ABSTRACT**

*The objective of the present study was to investigate the possibilities of the teaching of the pole vault in the classes of Physical Education. For this, a bibliographic research of a descriptive character was developed in which the support of scientific publications was sought for the establishment of a deepening for an analysis and the interpretation of the established theme. As a content of*

*Physical Education classes, Athletics is seen as a contribution to the development of the individual, especially in elementary school, when the body of children and pre-adolescents is better able to develop motor skills. In this scenery, in the case of a specific test such as pole vault, there are some suggested methodological procedures that have as main characteristic the exploration of the specific movements of the modality. In this perspective, the teaching of pole vault in a playful and attractive manner in the classes of Physical Education can represent an important tool in contemplating not only the motor skills, but also the biological and social needs of the students.*

**Keywords:** Athletics. Pole Vault. PE. School.

## 1. INTRODUÇÃO

Na Educação Física escolar, percebe-se o Atletismo como um dos possíveis conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas pois, de acordo com Nascimento (2010), essa modalidade esportiva apresenta como características o significado do corpo em movimento e a especificidade da representação de um agrupamento de movimentos naturais. No entanto, conforme observam Netto e Pimentel (2009) e Pieri e Huber (2013), há tempos o Atletismo vem se distanciando do espaço escolar e essa condição em diversas ocasiões é justificada pela inadequação do espaço físico, pela falta de materiais em condições de desenvolver as peculiaridades da modalidade e, principalmente, a falta de motivação dos professores.

Pieri e Huber (2013) consideram que o Atletismo, se desenvolvido como conteúdo das aulas de Educação Física, pode representar uma relevante contribuição para o aprimoramento de movimentos específicos que podem ser empregados na prática de outras modalidades esportivas, mesmo a considerar que, apesar disso, ele - o Atletismo - possua suas próprias inerências (MATTHIESEN, 2007). Complementa-se essa observação com a afirmação de que o Atletismo, praticado por crianças e jovens, oportunizará experiências que servirão de contributo para o seu desenvolvimento motor (PIERI; HUBER, 2009).

Não obstante, Oliveira e Santos (2008) compreendem que apesar da ausência de uma estrutura que possibilite ao docente o desenvolvimento adequado de um

trabalho, o Atletismo pode - e deve - ser incluído nos planejamentos, já que se trata de uma modalidade que não requer instalações e materiais sofisticados, podendo estes serem adaptados ou confeccionados com materiais alternativos. Segundo os mesmos autores, o Atletismo no ambiente escolar deve ser percebido como uma possibilidade de contemplação de gestos motores básicos (correr e saltar, por exemplo) por meio de suas atividades específicas, mesmo que com a utilização de espaços e materiais improvisados.

Nos Jogos Olímpicos de 2016, disputados na cidade do Rio de Janeiro, o Brasil conquistava, até certo ponto de maneira surpreendente, a medalha de ouro na prova do salto com vara masculino, quando Thiago Braz venceu, entre outros, o francês Renaud Lavillenie, o favorito da prova. Ao estabelecer a marca de 6,03 m, recorde olímpico, o atleta brasileiro escrevia uma bela página da história do esporte brasileiro e, também, apresentava a uma boa camada da população brasileira essa que é uma das provas mais complexas do Atletismo, pois essa se caracteriza pela necessidade de uma habilidade considerável na corrida, no salto e na ginástica (PIA; GRAUR, 2015). Além disso, o salto com vara também é representado por uma troca substancial de energias, a cinética e a gravitacional, além da energia potencial do atleta pela energia de tensão da vara (LINTHORNE; WEETMAN, 2012).

Entretanto, mesmo a considerar a complexidade da prova e, também, as dificuldades diversas vezes encontradas pelos professores no que tange às condições do espaço físico e dos materiais didáticos disponíveis, não seria possível apresentar o salto com vara como um dos conteúdos das aulas de Educação Física em ambiente escolar?

O presente estudo apresenta como objetivo investigar as possibilidades do ensino do salto com vara nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo na qual procurou-se o apoio de publicações científicas para o estabelecimento de um aprofundamento para uma análise e a interpretação do tema estabelecido.

O estudo se justifica pela possibilidade da elaboração de um material contendo informações que possam auxiliar os professores de Educação Física quanto ao processo de ensino e de aprendizagem do salto com vara no espaço escolar.

## 2. Salto com vara: conceitos e abordagens

Para uma melhor compreensão do tema pesquisado, faz-se necessária uma descrição aprofundada do salto com vara e a distinção das suas fases, além de uma breve explanação de sua história.

Segundo Freitas (2009), o salto com vara se originou a partir da necessidade do homem em explorar as possibilidades de movimentos a favor de sua sobrevivência. Alguns registros históricos indicam que o ato de transpor um obstáculo a certa altura com o auxílio de uma vara ocorreu em diversas localidades, de acordo com os objetivos, as necessidades e as características culturais de cada povo.

Figura 1 – Salto com vara sobre cavalos



(FREITAS, 2009)

Nos tempos atuais, a prova do salto com vara é disputada por ambos os sexos, mas, como lembra Matthiesen (2007), acerca das mulheres ela somente passou a fazer parte do calendário de campeonatos mundiais em 1999 e de Jogos Olímpicos em 2000. Em relação aos homens, o salto com vara faz parte da programação dos Jogos Olímpicos desde 1896.

Matthiesen (2007) observa ainda que na evolução do salto com vara, o aperfeiçoamento, bem como o tipo de material empregado para o fabrico da vara sofreram alterações significantes. No decorrer do tempo, a vara inicialmente era confeccionada de bambu, sendo posteriormente feita de alumínio e, atualmente, sendo utilizada a fibra de carbono para a sua fabricação. No que tange à técnica utilizada, esta também sofreu alterações no decorrer do tempo, sendo esta variável para vara rígida ou flexível. Sobre isso, Schmolinsky (1982) observa que a introdução

de novas varas, de grande flexibilidade, transformou de maneira considerável tanto a técnica utilizada como também a metodologia de treinamento do salto com vara.

Acerca de suas fases, Matthiesen (2007) aponta que a técnica básica do salto com vara é dividida em etapas, sendo elas a empunhadura, corrida e preparação para o encaixe; salto em si (impulsão, elevação, giro e transposição) e queda.

De acordo com Matthiesen (2007), ao realizar a empunhadura, o saltador deverá manter a vara na posição horizontal com a extremidade ligeiramente elevada. Nessa posição inicial, a palma da mão posterior deverá estar voltada para cima, além da flexão do braço em aproximadamente 90°, enquanto o outro braço deverá estar posicionado um pouco adiante da mão oposta, também com o braço em flexão de 90° e com a palma da mão voltada para baixo (Figura 2).

Figura 2 – Empunhadura.



Fonte: Google

Para Schmolinsky (1982), é fundamental para a obtenção de um bom resultado e eficácia da corrida de aproximação. A respeito da corrida, esta deverá ser progressiva, tendo em seu início a vara posicionada do lado oposto ao da perna de impulsão e com a extremidade ligeiramente elevada. É relevante que a velocidade alcançada pelo atleta não seja tão alta quanto uma corrida compreendida como "livre" em função do transporte da vara e, também pela necessidade de precisão quanto ao posicionamento dos pés no decorrer da trajetória (FRÈRE et al., 2010).

No desenvolvimento da corrida, o saltador deverá abaixar a vara gradativamente até o momento do encaixe, tendo o percurso feito entre 18 e 22 passadas (Figura 3), sendo que alguns saltadores optam por dar alguns passos preliminares antes da corrida propriamente dita (SCHMOLINSKY, 1982; MATTHIESEN, 2007). Para Frère et al. (2010), no decorrer dessa fase, o objetivo do

atleta é aumentar gradualmente a energia cinética e, conseqüentemente, a velocidade horizontal. Linthorne e Weetman (2012) indicam que, de modo geral, a opinião admitida por técnicos é que a corrida mais rápida permite ao atleta a realização de um salto mais eficaz, fazendo com que haja a possibilidade de uma diferenciação entre a capacidade de atingir uma grande velocidade e a proficiência em realizar as fases do salto. Por isso, percebe-se a necessidade, de acordo com os autores mencionados, de uma compreensão a respeito das relações entre a corrida, a cinemática do salto, as características da vara, o padrão de trocas de energia e a altura alcançada pelo atleta no processo que envolve o processo de ensino e de aprendizagem do salto com vara. Salienta-se também que, para uma maior eficácia na corrida, faz-se necessário um treinamento alicerçado em uma grande variedade de exercícios com o transporte da vara, acrescentando-se à corrida o salto em um dos pés (FRÉRE et al., 2010).

Figura 3 – Corrida de aproximação.



Fonte: Google

Na perspectiva de Matthiesen (2007), a partir do instante em que o saltador encaixa a vara (Figura 4), realiza-se a impulsão, sendo esta realizada com a perna correspondente à mão da frente e a outra semiflexionada, com a coxa chegando quase à posição horizontal (SCHMOLINSKY, 1982). Após esse momento faz-se a projeção do joelho, iniciando-se a elevação das pernas e do quadril por parte do saltador, conforme Figura 5. Nesse instante, a flexão da vara é caracterizada pela transferência de energia do atleta para a vara. Isso significa que, no decorrer dessa fase, a energia mecânica do saltador é transferida como energia de tensão (FRÉRE et al., 2010).

Figura 4 – Encaixe da vara.



Fonte: Google

Figura 5 – Impulsão.



Fonte: Google

Matthiesen (2007) descreve o salto em si (giro e transposição) a partir da inversão do corpo com as pernas estendidas para cima (Figura 6), sendo executado posteriormente um giro de 180° que possibilitará a transposição do sarrafo (Figura 7). Para Schmolinsky (1982), com a vara flexível, a inversão do corpo ocorre com o corpo de frente para esta, e não em contato. Sobre a transposição, o mesmo autor aponta que a maneira mais adequada é o arqueamento que possibilita que o centro de gravidade permaneça baixo e que o corpo fique em uma distância suficiente do sarrafo. Com o corpo se elevando, ocorrerá uma transferência de energia para a realização da transposição caracterizada pela altura alcançada acima do sarrafo. Frère et al. (2010) observam que, nessa etapa, a energia de tensão da vara é transferida para o saltador sob forma de energia potencial, possibilitando assim a sua elevação.

Figura 6 – Inversão do corpo com as pernas estendidas para cima.



Fonte: Google

Figura 7 – Transposição.



Fonte: Google

Sobre a queda, Matthiesen (2007) afirma que mesmo em alturas menores, a utilização dos colchões é indispensável para a realização do salto, a considerar a altura transposta e a conseqüente queda do atleta, de costas no colchão. A respeito da queda propriamente dita, o seu procedimento é realizado na sequência dos movimentos anteriores que representam o salto com vara, com o atleta caindo em decúbito dorsal em um colchão especial (Figura 8).



Figura 8 – Queda.



Fonte: Google

### 3. O ensino do Atletismo nas escolas

A respeito do ensino do Atletismo no espaço escolar, Ramos et al. (2016) apontam que o seu processo de ensino e de aprendizagem não deve descaracterizá-lo, entretanto, torna-se necessário por parte do docente a compreensão da necessidade da utilização de recursos que possibilitem aos discentes o contato com a modalidade, a considerar as limitações físicas e técnicas destes. É importante observar que, nesse processo, o objetivo não é treinar os alunos e transformá-los em atletas com ótimo desempenho em competições, mas compreender o Atletismo de maneira agradável, saudável e com a participação efetiva de todos os envolvidos.

Na condição de conteúdo das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, o Atletismo representa um fenômeno social, pois dele emergem discussões e ações voltadas para a integração, para a formação de um pensamento crítico, e o fortalecimento de aspectos culturais, fundamentados em princípios pedagógicos e metodológicos que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem e para o desenvolvimento global dos alunos (ANDRADE; COUTINHO, 2007).

Ao se pensar no Atletismo sendo desenvolvido nas escolas, novamente vem à tona a questão que envolve os espaços físicos e os materiais didáticos (ou a falta deles). Sobre essa questão, Mariano et al. (2014) lembram a necessidade de uma diversidade de ações que são necessárias para que os alunos não sejam impossibilitados de conhecer a modalidade e as suas especificidades. Assim, torna-se fundamental que o ambiente e os materiais a serem utilizados sejam adaptados,

além da aplicação de jogos e atividades que propiciem a participação de todos os alunos (MATTHIESEN, 2007; MARIANO et al., 2014).

Muitos estudos mostram que as escolas da atualidade não possuem estrutura e materiais para o ensino da modalidade do Atletismo, tornando sua prática cada vez menos frequente, porém, isso não impede que os profissionais de Educação Física façam com que as crianças aprendam a gostar deste lendário esporte e com isso contribuir para o processo de ensino aprendizagem cognitivo, pois o mesmo provoca no aprendiz um elo entre todas as informações sensoriais e neurais para a assimilação dos gestos técnicos referentes à parte motora (AGÁPITO; CORDERO, 2015, p. 129).

Para Agápito e Cordero (2015), o Atletismo é visto como um contributo para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente no ensino fundamental, quando o corpo das crianças e pré-adolescentes está melhor capacitado quanto ao desenvolvimento de habilidades motoras. E sobre isso, os mesmos autores destacam correr, saltar, arremessar e cair como habilidades desenvolvidas a partir da prática do Atletismo.

Mas o Atletismo é desenvolvido nas escolas?

Agápito e Cordero (2015) também mencionam em seus estudos que o Atletismo é pouco desenvolvido no espaço escolar em função de dois fatores. O primeiro, já mencionado, a carência de materiais adequados e espaços físicos condizentes com a prática da modalidade. Além disso, apresenta-se também a falta de fascínio por parte dos alunos, que invariavelmente optam pela prática de modalidades esportivas que utilizam a bola. Quanto a isso, Matthiesen (2008) afirma que para que haja o interesse por parte dos alunos em relação à prática do Atletismo, faz-se necessária a inclusão das atividades lúdicas baseadas nas habilidades motoras básicas, além do conhecimento específicos das provas inerentes da modalidade esportiva em questão.

Em consonância com a autora supramencionada e em se tratando do ambiente escolar, nota-se que o Atletismo deve, de acordo com Pieri e Huber (2013), ser compreendido inicialmente como um "pré-atletismo", onde por intermédio de atividades recreativas, os gestos motores básicos possam ser contemplados, caracterizando, assim, a inclusão do Atletismo como conteúdo das aulas. Ressalta-se que o processo de ensino e de aprendizagem por meio de atividades lúdicas pode

significar uma possibilidade de aquisição de informações para os alunos, inclusive aqueles considerados menos habilidosos, fato que representará um contributo para a formação de todos.

#### **4. É possível ensinar o salto com vara nas escolas?**

Se em um contexto geral o Atletismo nem sempre representa um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, uma prova como o salto com vara pode ser considerada como uma situação bastante incomum no espaço escolar (FREITAS, 2009). Uma das razões para a sua quase inexistência no contexto das aulas de Educação Física é, segundo o referido autor, é a concepção de que o salto com vara é uma prova que somente é praticada por atletas muitíssimo bem preparados por técnicos altamente especializados e com o auxílio de equipamentos caros.

Segundo Matthiesen et al. (2008), a possibilidade do ensino de uma prova como o salto com vara está amparada na necessidade da compreensão de que abordar unicamente o que é referente ao Atletismo não é o suficiente. Os mesmos autores citam como exemplo a realização de uma pesquisa que abordasse os aspectos tradicionais do Atletismo e as inerências de cada local, de forma regionalizada. Em outras palavras, será que a técnica desenvolvida por um atleta brasileiro é semelhante à de um saltador francês? Ou, ainda, como será a preparação de ambos? Qual é a reação de cada um diante do desenvolvimento de uma competição?

Andrade e Coutinho (2007) afirmam que em se tratando do ensino do Atletismo, bem como uma prova específica como o salto com vara, existem alguns procedimentos metodológicos sugeridos que possuem como característica principal a exploração dos movimentos específicos da modalidade. Não obstante, os referidos autores percebem a existência de incertezas quanto ao processo de ensino e de aprendizagem do Atletismo, pois este pode apresentar considerável desenvolvimento, mesmo que de forma lúdica, desde que em consonância com as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

Acerca do processo de ensino e de aprendizagem do salto com vara, nota-se a necessidade de, inicialmente, apresentar, em uma dimensão conceitual, a prova

aos alunos os aspectos culturais, sociais e físicos que a caracterizam. Freitas (2009) ao abordar a relevância da apresentação do conteúdo em uma dimensão conceitual, a justifica como uma oportunidade de contextualizá-lo no sentido de oportunizar aos alunos a compreensão da sua origem e as alternativas de adaptação das práticas corporais.

Com o intuito de oportunizar aos alunos a aquisição de algumas técnicas referentes ao salto com vara (dimensão procedimental), Freitas (2009) sugere algumas atividades que podem ser aplicadas no decorrer das aulas de Educação Física, por exemplo, orientações relacionadas ao modo correto de empunhar a vara. Ressalta-se que para essas atividades, as varas podem ser feitas a partir de bambus ou cabos de madeira, não havendo, por questões evidentes e já mencionadas, a necessidade da utilização de varas em acordo com as regras oficiais da prova. Para o ensino do salto com vara nas escolas, a melhor opção é, baseando-se na segurança e custo do material, a utilização de varas de bambu (FREITAS, 2009). Para a confecção das varas de bambu, o autor mencionado sugere que estas devem medir entre 2 e 2,5 metros, adequando-as ao ensino da prova, com o encaixe feito próximo aos pés e não permitindo o salto em alturas elevadas, o que poderia comprometer a segurança dos alunos. Matthiesen (2005) complementa com a afirmação de que o ensino de uma prova como o salto com vara no espaço escolar deve ser realizado sem a necessidade de um objeto real a ser transposto, apenas com o conhecimento do material a ser utilizado em aula, assim como o seu manuseio.

Em relação aos procedimentos didáticos voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas do salto com vara, Meurer et al. (2008) reforçam a preocupação que o docente deve ter em não priorizar as inerências da prova baseando-se na modalidade institucionalizada, com ênfase na técnica apurada e regras oficiais. Tal método pode acarretar em uma falta de interesse por parte dos alunos e, pior, a exclusão daqueles que são considerados menos habilidosos.

Após a realização de atividades relacionadas à empunhadura, a corrida de aproximação pode ser desenvolvida a partir de atividades lúdicas, jogos de estafeta e trotes em pequenas e médias distâncias (10 a 30 metros). Segundo Matthiesen (2007), o objetivo dessas ações é iniciar a prática do salto com vara sem a

necessidade real da transposição sobre o sarrafo ou corda. Ressalta-se que, nessas atividades, pode ser inserido o encaixe da vara com, por exemplo, a solicitação ao aluno para que, próximo a um determinado local após a corrida de aproximação, ele posicione a vara (bambu ou cabo de madeira) no chão, mantendo a empunhadura correta e executando uma pequena impulsão com a perna contrária à mão posicionada acima (MATTHIESEN, 2007).

A impulsão, ainda em uma dimensão procedimental, é apresentada aos alunos a partir de atividades de simples execução. Por exemplo, com a utilização do bambu ou cabo de madeira, saltar sobre um pequeno obstáculo formado por cones ou marcações feitas no chão. Nesse caso, não há um grau de dificuldade alto, já que a altura do obstáculo não é elevada. O objetivo dessa atividade é oportunizar aos alunos a transposição de um obstáculo que, segundo Matthiesen (2007), pode ser caracterizado como um "rio".

O salto em si, terceira fase da prova e que é subdividida em impulsão, elevação, giro e transposição (MATTHIESEN, 2007) deve, na perspectiva de Freitas (2009), levar em consideração a construção e utilização das áreas de encaixe da vara e de queda, necessárias para a execução do salto com vara. A área de encaixe pode ser elaborada a partir de uma fenda cavada no chão e com tijolos ou outro objeto sólido que possa servir de alvo no instante do salto. A respeito da área da queda, o emprego de colchões ou grandes pedaços de espuma é primordial para a execução do salto, já que uma queda realizada em solo rígido poderá ocasionar lesões sérias nos alunos. Sobre isso, Freitas (2009) sugere que a construção das áreas seja realizada pelos alunos separados em grupos e com as ações sendo supervisionadas pelo professor.

Cabe destacar que, nessa etapa, as atitudes, trabalhos em grupo, a cooperação e a solução de possíveis problemas estão condicionados à dimensão atitudinal. Segundo Darido (2012), mesmo que nem sempre esta dimensão ocorra com a presença do professor, é importante que o seu emprego seja sempre compreendido como um objetivo que muito poderá enriquecer o trabalho docente.

Quanto ao desenvolvimento do salto em si, sugere-se atividades como saltar com o auxílio da vara sobre as linhas da quadra ou feitas com giz, impulsionando-se em apenas uma das pernas, sem o giro. Após essa atividade, acrescentar a

necessidade do giro no momento da elevação. Essa atividade pode posteriormente ser executada a partir de um plano mais elevado, por exemplo, os primeiros degraus da arquibancada ou uma mesa de concreto. Nesse caso, a altura a ser transposta, indicada por uma corda, elástico ou barbante, deve ser um pouco maior, mas a uma marca em que todos os alunos sejam capazes de executar a transposição com êxito (MATTHIESEN 2007; FREITAS, 2009). Após a realização das ações mencionadas, o professor pode, de acordo com as possibilidades da turma, oportunizar aos alunos o salto com vara após a corrida aproximação e o encaixe da vara sendo realizado. Essa ação deve ser sempre vinculada à percepção de que a altura da corda não deve ser muito elevada.

Após a construção da área de queda pelos alunos, a última fase do salto com vara poderá ser apresentada aos alunos. A respeito da queda, sugere-se atividades que, de acordo com Freitas (2009), contribuam para a compreensão dos alunos a respeito da realização de pequenas quedas em áreas distintas. Por exemplo, saltando de uma certa altura até a quadra, com queda sobre ambas as pernas, com flexão dos joelhos. Com o auxílio de colchões, realização do salto de costas a partir de uma altura determinada pelo professor e que possa garantir a segurança e a possibilidade de realização da ação por parte de todos os alunos.

## **5. Considerações finais**

Apesar da ausência de uma estrutura que possibilite ao docente o desenvolvimento adequado de um trabalho, o Atletismo pode ser incluído nos planejamentos pois se trata de uma modalidade que não necessita de materiais sofisticados e espaços totalmente adequados. Isso significa que mesmo com materiais e espaços improvisados, o ensino de uma prova como o salto com vara pode contribuir de maneira expressiva para o desenvolvimento global dos alunos.

As limitações vinculadas a um espaço adequado indisponível ou a ausência de materiais específicos para a prática do salto com vara não devem ser encaradas como obstáculos, mais sim como desafios para que o professor tenha êxito ao apresentar aos seus alunos o Atletismo e as suas diferentes provas. Por mais elevado que seja o grau de complexidade da realização dessa ação, compete aos

docentes despertar a curiosidade e a motivação dos seus alunos, contribuindo para seu desenvolvimento pleno.

Na condição de conteúdo das aulas de Educação Física em ambiente escolar, o Atletismo deve ser percebido como uma proposta educacional voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades motoras básicas dos alunos, para mais, um valioso contributo para a formação dos alunos quanto ao âmbito social. Nessa perspectiva, o ensino do salto com vara de maneira lúdica e atrativa nas aulas de Educação Física escolar pode representar uma importante ferramenta no sentido de contemplar não somente as habilidades motoras, mas também as necessidades biológicas e sociais dos alunos.

A presente pesquisa não deve ser considerada como concluída, tendo em vista a percepção de que as atividades aqui propostas necessitam ser aplicadas em um outro momento para que os resultados obtidos possam ser avaliados sob um olhar mais fundamentado.

## Referências

AGÁPITO, Cleidiane Mateus; CORDERO, Osvaldo Garcia Homero. **O atletismo como alternativa metodológica nas aulas de educação física**. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, v. 6, n. 1, p. 123-134, jan-jun, 2015.

ANDRADE, Alessandro Domingos Barbosa; COUTINHO, Nilton. **Atletismo na escola: é possível?** 2007. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/volume-2-edicao-4/2053-atletismo-na-escola-e-possivel/file>>. Acesso em: 28 maio 2018

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação: formação de professores/didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

FREITAS, Fernando Paulo Rosa de. **O salto com vara na escola: subsídios para o seu ensino a partir de uma perspectiva histórica**. Rio Claro: UNESP, 2009. 189 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana da UNESP, Universidade Estadual Paulista, 2009

FRÈRE, Julien. et al. **Mechanics of pole vaulting: a review**. Sports Biomechanics, v. 9, n. 2, p. 123-138, 2010

LINTHORNE, Nicholas; WEETMAN, Gemma. **Effects of run-up velocity on performance, kinematics, and energy exchanges in the pole vault**. Journal of Sports Science and Medicine. vol. 11, p. 245-254. 2012

MARIANO, Rodolfo Cesar et al. **O ensino do atletismo na Educação Física Escolar: o que mudou a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo?** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 19, n. 193, set. 2014.

MATTHIESEN, Sara Quenzer (Org.). **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007

\_\_\_\_\_ et al. **Atletismo na escola**. Motriz. Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 96-104, jan./mar. 2008.

MEURER, Simone Terezinha et al. **Atletismo na escola: uma possibilidade de ensino**. EFDeportes. com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, n. 120, maio. 2008.

NASCIMENTO, Marilândia do. **Contribuições da inclusão do Atletismo no currículo escolar do ensino fundamental**. Ágora – revista de divulgação científica, Mafra, v. 17, n. 2, p. 94-108. 2010.

NETTO, Reynaldo Seifert; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **O ensino do atletismo nas aulas de Educação Física**. 2009. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/804-4.pdf>>. Acesso em: 25 maio.2018

OLIVEIRA, Irineu Teixeira de; SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. **Atletismo escolar: Uma proposta de utilização no planejamento anual das 5ª séries do ensino fundamental**. 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1836-8.pdf>>.

Acesso em: 27 maio 2012.



PIA, Simona Fagaras; GRAUR, Cristian. **Study regarding the speed analysis on approach at junior III, pole vault salt.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 197, p. 426-429, 2015.

PIERI, Anderson de.; HUBER, Marcos Paulo. **A utilização do atletismo na educação física escolar como base para o desenvolvimento motor.** EFDeportes. com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 17, n. 178, set. 2013

RAMOS, Anastácio Vieira et al. **O ensino dos saltos na educação física escolar: construções didático-pedagógicas.** REMAS - Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde, Manhuaçu/MG, v. 6, n. 3, p. 54-56, out. 2016

SCHMOLINSKY, Gerhardt. **Atletismo.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1982.

## **O conceito de pós-modernidade na formação do profissional de educação física**

### ***The concept of postmodernity in the formation of physical education professionals***

**REZENDE, I. S. R.<sup>1</sup>; PEREIRA, A<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.*

[igorsouza@live.com](mailto:igorsouza@live.com)

[adilson.pereira@foa.com](mailto:adilson.pereira@foa.com)

#### **RESUMO**

O presente artigo visa investigar o conceito de Pós-modernidade e seus possíveis reflexos na formação do profissional de Educação Física da graduação em bacharelado, trazendo reflexões acerca dos conceitos de Modernidade, Pós-modernidade e Educação. Para isso, propõe-se uma pesquisa de análise documental do primeiro e do último projeto pedagógico do curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, das diretrizes curriculares do MEC/INEP e das normatizações do Conselho Federal de Educação Física. Optou-se pelo curso do UniFOA devido a seu valor histórico relacionado a profissão. Inicialmente é realizado um apanhado teórico acerca do conceito de Modernidade, posteriormente é apresentado o conceito de Pós-modernidade, tendo como principal referência Lyotard (2009), em seguida e feito um paralelo entre a Pós-modernidade aplicada ao conceito de Educação apontando a relação entre os dois conceitos e a formação do sujeito, para que por fim seja feita a análise dos documentos mencionados. Dessa forma pretende-se com o objetivo de identificar mudanças no processo de formação do estudante de Educação Física relacionadas a Pós-modernidade ao longo dos anos.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Educação Física. Educação. Universidade.

#### **ABSTRACT**

*This article aims to investigate the concept of Postmodernity and its possible reflexes in the formation of the Physical Education professional of the undergraduate degree, bringing reflections about the concepts of Modernity, Postmodernity and Education. For this, it is proposed a research of documentary*

*analysis of the first and last pedagogical project of the Physical Education course of the Volta Redonda University Center - UniFOA, the curricular guidelines of the MEC / INEP and the norms of the Federal Council of Physical Education. UniFOA was chosen because of its historical value related to the profession. Initially a theoretical overview is made about the concept of Modernity, later the concept of Postmodernity is presented, having as main reference Lyotard (2009), then making a parallel between Postmodernity applied to the concept of Education pointing the relation between the two concepts and the formation of the subject, so that finally the analysis of the mentioned documents is made. Thus, it aimed to identify changes in the process of formation of the Physical Education student related to Postmodernity over the years.*

**Keywords:** *Postmodernity. Physical Education. Education. University .*

## **1. Introdução**

Discutir pós-modernidade na atualidade, não soa como algo inovador no século XXI. Esse conceito pode ser encontrado no âmbito das pesquisas em ciências humanas e sociais, sendo abordado sob os mais variados ângulos destas ciências. Temáticas de natureza filosófica, literária, sociológica, entre outras, contribuíram para a construção desse conceito, que se tornou uma ferramenta para a compreensão dos mais diversos fenômenos.

De modo geral, a valorização da racionalidade e, por consequência, a emergência das ciências como as conhecemos hoje, foram consequências das transformações do que os historiadores do pensamento humano denominaram de modernidade. Contribuições significativas puderam ser percebidas no âmbito da fundamentação dos direitos, das teorias políticas, das pedagogias, enfim, nos mais variados processos de construção social e humana. Para efeito de nossa análise, queremos investigar aquelas que surgiram da implicação da fragmentação das ciências e que propiciaram o aparecimento de campos específicos de saber, no caso em questão, a área de Educação Física.

Na realidade brasileira, a formação dos profissionais de Educação Física ocorre no Ensino Superior, atualmente, especificada em duas modalidades de

formação, o bacharelado, que forma profissionais para atuação na área de saúde, por meio de espaços como academias, clubes, postos de saúde, como também por intervenções, como as oferecidas pelo *personal trainer*. E outra que ocorre para a formação de educadores, isto é, professores de educação física que atuam nas escolas na Educação Básica.

Tendo em vista esse contexto, nossa investigação foi delimitada ao âmbito da formação do bacharelado, tendo como questão norteadora: Como os conceitos de modernidade e pós-modernidade podem ser identificados na formação curricular do profissional de Educação Física?

Tendo em vista a relevância dessa discussão e as influências de natureza epistemológica, acreditamos como fundamental verificar como as mudanças curriculares que balizaram a formação do profissional de Educação Física refletiram interpretações tidas como ancoradas na modernidade e na pós-modernidade, delineando mudanças no perfil profissiográfico dos alunos egressos a partir dos projetos pedagógicos, diretrizes curriculares e normatizações especificadas pelo Conselho Profissional da área.

Assim, como método condutor de nossa pesquisa, utilizou-se o levantamento documental como procedimento de coleta e análise de dados. Os documentos selecionados para efeito de nossa investigação são normatizações do Conselho Federal de Educação Física, Diretrizes Curriculares MEC/INEP e projetos pedagógicos de um dos cursos de Educação Física considerado mais antigos no Estado do Rio de Janeiro, sendo este sediados no Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. A escolha por este curso se deu devido ao seu valor histórico para a área de formação profissional, nos possibilitando uma análise com recorte temporal mais extenso.

## **2. Metodologia**

A metodologia da presente pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem de cunho qualitativo, pois não preocupou-se com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de uma temática em um determinado grupo social (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Foi estruturada sob os critérios de uma análise documental referente aos projetos pedagógicos do curso de Educação Física

do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, buscando identificar indícios dos conceitos de Modernidade e Pós-modernidade, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs, bem como normatizações do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, que orientaram a formação do profissional ao longo dos 21 anos.

### **3. Referencial teórico, resultados e discussão**

#### **3.1. Entendimentos sobre a modernidade**

Antes de iniciarmos nossa investigação sobre o problema da Pós-modernidade, uma análise acerca da Modernidade se faz necessária. Afinal, Pós-modernidade supõe idéia de algo que ocorre após a modernidade, seja numa perspectiva histórica linear, seja pela idéia de que haveria alguma superação da modernidade. Mas, o que podemos compreender como modernidade, antes de discutirmos a Pós-modernidade?

A modernidade pode ser caracterizada como uma interpretação do mundo a partir da construção da realidade social, reunindo elementos variados, provenientes da filosofia, das transformações na religião cristã e da emergência das ciências. Historicamente, a concepção de Modernidade tem suas raízes localizadas a partir do século XIII. Contudo, essas transformações não ocorreram todas de uma só vez, Arte, Filosofia e Literatura, sofreram transformações, tanto em períodos distintos, como em períodos paralelos. Não sendo nossa tarefa aqui apresentar uma extensa exposição histórica sobre as mudanças ocorridas em cada uma dessas áreas do conhecimento, ao menos, queremos apontá-las, e isso se torna tarefa fundamental para auxiliar na compreensão desse conceito. Eis, porque circunscrevemos a Modernidade ao período relativo à passagem do século XIII para o século XIX (BRAGA, 2008; VELOSO, 2013), onde se desenvolveu o marco histórico da Revolução Industrial.

Porto (2018) demonstra que ao construir uma cronologia que se inicia no século XV, com o Renascimento, haveria como consequência o processo de ruptura com o mundo medieval e a sua leitura teocêntrica da realidade, tornando-se perspectiva Antropocêntrica e Iluminista, o que possibilitou o enaltecimento da Razão, e a ruptura com os pensamentos da Teologia cristã. Mas, segundo Velloso:

Foi durante o século XIII que se instaurou o período Identificado como *modernité*, compreendido, de fato, como um novo tempo. O termo, extraído da sociologia, compreende o processo de dissolução dos modos de organização das sociedades tradicionais face à emergência da sociedade industrial. [...] Fundamentado na razão científico-pragmática, tal sistema reforça a racionalização dos comportamentos e o individualismo, incentivando, em escala sem precedentes, o processo de urbanização e divisão do trabalho. (VELLOSO, 2013, p.15)

Diversos pensadores são vinculados ao Pensamento modernos, tais como August Comte (1798 – 1857), Émile Durkheim (1858 – 1917) e Karl Marx (1818 – 1883). August Comte classificou o desenvolvimento da humanidade em três estados: o Teológico, o Metafísico, e o Positivo. Concebendo a ciência positivista como a única realidade existente, sendo esta aquela fornecida pelos fatos (BRAGA, 2008, p.28), fazendo, deste modo, uma separação com relação à ciência empirista, tendo influências do método científico cartesiano.

Um crítico da modernidade é o pensamento de Lyotard, já que em sua concepção esse conceito traria consigo saberes totalizantes que não se encontram coerentes com o tempo atual, que perderam sua credibilidade através do processo de deslegitimação dos metarrelatos, criticando principalmente o arquétipo da ciência moderna. Desta forma apontando falhas aos resultados do projeto da Modernidade, atribuindo a ela consequências como governos autoritaristas e ditaduras.

### **3.2. Entendimentos sobre a pós-modernidade**

A Pós-modernidade pode ser considerada um conceito relativo ao período histórico em que vivemos, gerando densos debates com relação à sua estruturação, à sua legitimidade e aos seus valores. Sendo, por um lado, apresentados apoiadores, e por outro, seus opositores e críticos. Muito dessa relutância em aceitar a idéia de que existiria a Pós-modernidade é derivada do fato de que um dos pilares que sustentariam essa idéia seria o embate ou superação ao que foi denominado, por seus defensores, de metarrelatos e metanarrativas, que estariam presentes nos discursos da ciência moderna.

A estruturação do pensamento pós-moderno tem como peculiaridade descritiva sua oposição ao modo de pensar que marcou a modernidade, isto é, à

valorização da razão, ao racionalismo e ao seu modo refinado de valorização que foi expresso pelos conceitos iluministas. Retirar o homem das trevas. Eis, portanto, o objetivo do pensamento moderno. A partir dele, uma série de fenômenos foi explicada, em todas as esferas humanas e, por consequência, emergiu o desenvolvimento das ciências e dos modos de especialização do conhecimento, como nós hoje os conhecemos.

Diversos autores são associados ao tema pós-modernidade tais como Michel Foucault (1926-1984); Martin Heidegger (1889-1976); Ludwig Wittgenstein (1889-1951); Friedrich Nietzsche (1844-1900); Jean-François Lyotard (1924-1998); Stuart Hall (1932-2014), dentre outros. Desses autores emergiram conceitos que se posicionam fora da interpretação de valorização da razão. Neste sentido, termos vinculados ao pensamento pós-moderno/pós-modernista produziram novas formas de compreensão dos fenômenos, como por exemplo: jogos de linguagem, performatividade e metanarrativas.

Dentre os autores acima mencionados podemos destacar Lyotard (1924-1998) como um dos mais conhecidos e citados, marcadamente vinculado ao tema através de sua obra denominada de 'A Condição Pós-Moderna' que é tida como um marco do assunto, juntamente com Hall (1932-2014), que se popularizou devido à sua atualidade, tendo como base a obra 'A Identidade na Cultura Pós-Moderna'. Mas, apesar de Lyotard ter alta relevância no tema da Pós-modernidade, ele não foi o criador embrionário desta discussão e termo, pois a temática já se fazia existente em outros campos do conhecimento em tempos anteriores à elaboração de sua obra, como nas críticas literárias, na arquitetura e na sociologia. (NASCIMENTO, 2011; MARINHO, 2008)

Mas afinal, o que seria a Pós-modernidade? Lyotard (2009, p.xvi) ao introduzir o tema da condição pós-moderna, o aborda de modo considerado por ele simplificado, já que haveria uma marcante oposição às metanarrativas modernas e aos conceitos considerados por ele como universalizantes, característicos da Modernidade. Ora, haveria, na interpretação de Lyotard, uma espécie de "incredulidade em relação aos metarrelatos"<sup>4</sup>, próprios da modernidade.

---

4

Por outro lado, historicamente, a idéia que o autor nos passa é que esse conceito estaria associado ao período pós-industrial. Esse período marcou o século XX, propiciando mudanças significativas dos saberes e na forma de produção dos mesmos, sendo fortemente associado à Informática e à Cibernética. Para sustentar suas argumentações, Lyotard estrutura sua crítica ao conceito de metarrelatos, metanarrativas e ciência moderna, propondo outro conceito acerca da produção do conhecimento, isto é, o de Saber Narrativo, tomando como base a abordagem dos Jogos de Linguagem, da obra *Tractatus Logico-philosophicus* (1921), de Ludwig Wittgenstein.

Desta forma, o autor encara esta abordagem de modo que “[...] falar é combater, no sentido de jogar, e que os atos da linguagem provem de uma agonística geral” (LYOTARD, 2009, p.17), joga-se com enunciados, onde se tem um referente, um remetente e um destinatário. Os enunciados se apresentam como um jogo, determinado por regras que especifiquem sua forma de jogar, como suas propriedades e os usos que delas se podem fazer. Para isso o autor se utiliza da analogia com o jogo de xadrez e faz três importantes observações sobre o conceito de jogos de linguagem:

A primeira é que suas regras não possuem legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que este as inventem). A segunda é que na ausência de regras não existe jogo, que uma modificação, por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um “lance” ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por elas. A terceira observação acaba de ser inferida: todo enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo. (LYOTARD, 2009, p.17)

A linguagem, desta forma, é tida como um jogo, onde seus jogadores realizam ‘lances’ buscando a melhor *performance* entre os jogadores. Utilizando-se deste pensamento, ele estrutura uma das bases do Saber Narrativo que é utilizado para legitimar o conceito de Pós-modernidade. Lyotard (2009), distingue duas principais formas da manifestação do Saber, uma sendo o saber científico moderno, ao qual

---

Para Lyotard Metarrelatos estão associados ao conceito de Metanarrativas. Nesta visão filosófica, metanarrativas seriam grandes narrativas capazes de representar a verdade absoluta, sínteses universais, tais como a emancipação da razão e o progresso do homem (Silva, 2011). “[...] estruturais que pretendem explicar o mundo como um todo, dando a idéia de universalidade”. (RIBEIRO, 2018, p.394)



ele classifica como sendo um saber com jogos de linguagem e regras próprias e predefinidas, para se produzir o conhecimento. Já o saber narrativo seria constituído por estruturas em que caberiam diversos jogos de linguagem, aplicados às relações sociais, que estabeleceriam relações entre os remetentes, os destinatários das mensagens e as referências designadas pelas próprias mensagens. Como exemplo esclarecedor, podemos perceber o que ocorre atualmente no âmbito das redes sociais e da fabricação de Fake News, em que remetentes (robôs), interagem com destinatários, produzindo esquemas de pretensa validade do conteúdo da mensagem sem, contudo, haver garantias absolutas acerca da “verdade” da mensagem.

O autor estabelece também outra perspectiva crítica quando identifica que o saber científico, tido por ele como constituído de um jogo de linguagem pretensamente fechado, produziria o *expert*, na medida em que privilegia quem realiza o melhor desempenho técnico, seguindo, obviamente, seu jogo de linguagem fechado. Esse, por sua vez, estaria a serviço do capital, fazendo com que nas grandes sociedades o Poder não mais estivesse mais associado ao poder bélico, mas sim, à constituição do conhecimento, onde universidades seriam as grandes geradoras desse produto.

Por fim a esta sucinta explanação do conceito de Pós-modernidade, podemos traduzi-la nas palavras de Silvano Santiago (*in* Lyotard, 2009, p. 127), que diz que:

Aos seus próprios olhos, a pós-modernidade é antitotalitária, isto é, democraticamente fragmentada, e serve para afiar a nossa inteligência para o que é heterogêneo, marginal, marginalizado, cotidiano, a fim de que a razão histórica ali enxergue novos objetos de estudo.

Pós-modernidade seria, por tanto, um modelo que enfatiza as diferenças, a fragmentação (HALL, 2005), optando pelo micro, questionando a razão científica moderna. Contem descrença em idéias utópicas, privilegiando a heterogeneidade narrativa, e que busca se legitimar via discurso de saberes narrativos (RIBEIRO, 2018). Um outro autor significativo para nossa compreensão é Zigmunt Bauman (1925 – 2017), cuja diversas obras elaboradas são conhecida atualmente como marcas da pós-modernidade. Conceitos como “mundo líquido”, “modernidade líquida”, “pureza moderna” e “Pós-modernidade”, se encontram vinculados às temáticas centrais do autor. Algumas de suas obras mais conhecidas que abordam

esta temática são: “Modernidade Líquida”, “Ética Pós-moderna”, “O Mal-Estar da Pós-modernidade”, dentre outras.

Bauman (1998), ao discutir inicialmente sobre a relação da Pureza com a sociedade como caminho para chegar ao tema da Pós-modernidade, associa o conceito de Pureza ao conceito de ‘ordem’, como sendo algo justo e conveniente. Desta forma, o autor aplica o conceito de ordem à sociedade como sendo “um meio regular e estável para nossos atos” (Bauman, 1998, p. 15). Segundo o autor, o que tornaria algo impuro não seria outro aspecto senão o lugar que aquilo se encontra na ordem idealizada.

Baseado nesta forma de pensar, Bauman (1998) se mostra coerente com algumas das idéias expressas por Lyotard (2009), Gatti (2005) e de Hall (2005). Atribuindo à Modernidade um caráter que propiciou o surgimento de regimes totalitaristas. O autor sugere que a ‘sujeira’ ou o que daria o caráter de ‘impureza’ para a sociedade moderna seria os ‘estranhos’, ou seja, tudo aquilo alheio a ordem (pureza) rígida já estabelecida, sendo passível, por tanto, de eliminação.

Similar com as idéias de Lyotard (2009), Bauman (1998) acentua o caráter Pós-moderno de relação com o capital, e de relação com o ‘estranho’ ao qual em Lyotard (2009) é denominado como sendo o ‘marginal’. Enquanto nas sociedades modernas os estranhos representaram “o refugio do zelo de organização do estado [...] exalaram incertezas onde a certeza e a clareza deviam ter imperado” (BAUMAN, 1998, p. 28), nas sociedades Pós-modernas, as mesmas teriam se aberto mais aos estranhos, e, concordando com Hall (2005), teriam adquirido identidades menos coletivas e mais fragmentadas e mutáveis, o que o autor denomina de ‘Identidade de Palimpsesto<sup>5</sup>’. Porém, salienta Bauman, que o estranho não deixou de sofrer perseguição na sociedade Pós-moderna, mas sim o filtro para ser classificado como estranho mudou e o mesmo agora está vinculado ao capital, ao consumo:

A busca da pureza moderna expressou-se diariamente com a ação punitiva contra as classes perigosas; a busca da pureza pós-moderna expressa-se diariamente com a ação punitiva contra os moradores das ruas pobres e das áreas urbanas proibidas, os vagabundos e indolentes. (BAUMAN, 1998, p. 26)

---

<sup>5</sup> Palimpsesto constitui-se em um pergaminho ou papiro onde o texto primário era eliminado para dar lugar a um novo texto.

O espírito da incredulidade também ronda Bauman ao dizer, na relação entre o conhecimento e a Pós-modernidade, que “nada pode ser conhecido com segurança e qualquer coisa conhecida pode ser conhecida de um modo diferente [...]” (BAUMAN, 2009, p.36). Por apresentar relações com a produção de conhecimentos, definição de novas formas de valorização do saber, incredulidade a outras formas de saber já constituídas e mudanças nos paradigmas sociais, o período da Pós-modernidade também pode representar mudanças com o processo de educação formal, mediante a isto nos dedicaremos no próximo tópico deste texto a explorar esta relação mais afundo.

### **3.3. Pós-modernidade no âmbito da educação**

Ao pensarmos como o conceito de Pós-modernidade se relaciona com a Educação, encaramos a educação como um produto social (Gamboa, 2011), algo construído pela sociedade de forma que modifica e é modificada pela mesma. Tendo desta forma relações com o conceito. Uma questão norteadora neste principio seria: Como a Educação é vista sob a ótica da Pós-modernidade? Quais as possíveis implicações deste conceito para a Educação?

Mediante a estes questionamentos podemos inicialmente dizer que a Pós-modernidade além de carregar em seu bojo características de tendências capitalistas para a área da educação, assim como descritos por Lyotard (2009) e criticado por Gamboa (2011) e Chauí (2003), traz também em sua essência significativas mudanças com o trato ao conhecimento e saberes advindos da modernidade através da deslegitimação lyotardiana. Desta forma, representando pretensas mudanças nos paradigmas da educação com bases modernas também.

Muito do que temos hoje idealizado para a Educação tiveram como base princípios modernos para sua elaboração. A idéia de se educar alguém sob uma perspectiva crítica, buscando a emancipação e a mudança social, tem como base os valores constituídos pelas ciências sociais modernas, sendo estes, princípios constituintes do que Lyotard (2009) chama de metanarrativas. “Tais paradigmas carregam dentro de si compreensões, valores e princípios totalizantes de sociedade e trazem explicitamente propostas concretas de como deve ser o mundo.” (RIBEIRO, 2018, p.397)

Quando abordamos a Educação sob essa idealização, pautadas nos ideários da razão moderna, estamos abordando ela sob uma proposta de mundo específica, com uma cosmovisão que podemos dizer moderna, ou seja, com uma ontologia pautada no Idealismo. Dessa forma buscando na dialética e na contradição o movimento constante evolutivo para a transformação social (Gamboa, 2003).

Quando se rompe com isso, através da ótica Pós-moderna que Lyotard apresenta, passamos a ter uma educação que nega esta idealização estruturante do que ele denomina de metarrelatos, e que sucumbe ao capital, à produção, aos valores atrelados ao que seria, na visão moderna, da hegemonia. Por meio deste rompimento as universidades não têm como função buscar levar ao social a sua verdade, mas sim produzir saberes com eficácia para o trabalho. Onde o 'desempenho' aparenta ser a palavra de ordem, que é legitimado pelos jogos de linguagem. Contribuindo para o que Lyotard chama de relação Input/Output<sup>6</sup>.

Nessas circunstâncias, a universidade, o ensino e a pesquisa adquirem novas dimensões: formam-se pesquisadores ou profissionais, investe-se na pesquisa e na sua infra-estrutura não mais com o objetivo de preparar indivíduos eventualmente aptos a levar a nação sua "verdade", mas sim formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional. (BARBOSA *in* Lyotard, 2009, p.xi)

Na educação, para a Pós-modernidade lyotardiana, o saber estaria vinculado a sua instrumentalidade para o trabalho, para a realização das boas *performances*, negando o valor dos saberes metanarrativos. Neste contexto, segundo Lyotard (2009), a universidade começou ou deveria começar a desenvolver as performances em seus estudantes, prepará-los para o trabalho.

Seguindo está linha Lyotard (2009), ao falar das características da Educação Pós-moderna tratando do que é transmitido nos ensino superior, nos traz que "[...] o essencial do transmissível é constituído por um estoque organizado de conhecimentos". Dessa forma o autor, em seguida, nos narra algo que é passível de ser observado com facilidade nos tempos atuais, que seriam as Instituições de ensino superior EaDs onde o contato com o professor se dá por meio de tela,

---

<sup>6</sup> Tradução literal: Input= entrada / Output= saída. Essa relação entre entrada e saída seria o que determinaria a qualidade da performance, ou performatividade, onde output seriam os resultados e input a energia gasta para isso.

perguntas por meio de trabalhos, e avaliações que testam se o estudante absorveu as informações necessárias para a profissão que pretende exercer:

Não parece indispensável que este seja um curso proferido de viva voz por um professor diante de estudantes mudos, sendo o tempo para perguntas transferido para as seções de “trabalhos” dirigidas por um assistente. Na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas articulando as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes. (LYOTARD, 2009, p. 92)

E nos diz também: “É somente na perspectiva de grandes relatos de legitimação – vida do espírito e/ou emancipação da humanidade – que a substituição parcial dos professores por máquinas pode parecer deficiente, e mesmo intolerável.” (LYOTARD, 2009, p.92)

Torna-se válido ressaltar aqui que, se baseando nas perspectivas de Haydt (2011), esta visão da educação estaria limitada ao processo didático de transmissão do conhecimento e não abrangendo uma pedagogia de forma ampla.

Tais dizeres sobre a Pós-modernidade educacional nos remetem também ao que hoje muitas tendências políticas brasileiras procuram alcançar, que é a inserção dos estudos profissionalizantes no ensino médio. O que seria, em uma análise resumida, um ensino técnico com as informações básicas necessárias para se exercer uma profissão sem a necessidade de pensamentos mais sofisticados, atendendo desta forma aos interesses do capital.

O ensino Saber nesta perspectiva aparenta sucumbir ao capital na medida em que ele se vincula cada vez mais aos interesses do capital, privado ou público, se apresentando sedutor aos desavisados não pela possibilidade de emancipação, mas por representar uma graduação facilitadora para a aquisição de verba para se inserir em uma sociedade de consumo, de forma que quanto maior o saber melhor sua qualificação.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de

assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 2009, p. 89)

Apesar de todas as alterações geradas no contexto educacional pela ótica Pós-moderna, não cabendo agora julgar com carga valorativa positiva ou negativa, outra alteração que Lyotard (2009) descreve como sendo característico da Pós-modernidade seria a Interdisciplinaridade e surgimento de novas disciplinas e ciências, alegando que em um contexto moderno humboldtidiano não há essa interação ou o surgimento de novas ciências, pois para esse modelo isso provocaria ruídos. Ao contrario deste modelo:

[...] a idéia da interdisciplinaridade pertence propriamente à época da deslegitimação e ao seu empirismo apressado. A relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas *performances*. (LYOTARD, 2009, p.94)

Analisando Chauí (2003), a autora ao classificar a universidade moderna como uma instituição social, discorre sobre a mudança de paradigmas na educação universitária atual, e revela a tendência do universitário a se tornar uma organização, deixando de ser instituição, servindo dessa forma para fomentar o capital:

Os grandes centros de pesquisa só conseguem financiamentos públicos e privados se continuamente “provarem” que estão alcançando novos conhecimentos, uma vez que a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal de nossa heteronomia). (CHAUÍ, 2003, p.10)

A universidade enquanto instituição social foi fundada sob valores modernos de igualdade e de emancipação. Segundo Chauí (2003) ela, enquanto instituição, estaria envolvida em aspectos políticos e localizada na divisão social (contradição social), de modo a buscar novas respostas a partir das contradições. Esse processo seria o que conhecemos também como dialética, um processo que busca um novo caminho a partir da contradição gerada entre a tese e a antítese. Esta visão da universidade enquanto instituição estaria próxima a cosmovisão que Gamboa (2011) classifica como sendo o Idealismo, de modo a buscas continuamente o movimento, a evolução. Já a universidade vista como Organização estaria definida por “uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade” (CHAUÍ, 2003,

p.6), deixando de ser público e passando a ser privado, deixando de ser um direito, passando a ser vista como um serviço.

Gamboa (2011) e Chauí (2003) realizam diferenciações entre o conceito de Saber e Conhecer, sendo a busca pelo saber referente a buscas por respostas já dadas em uma rede de informação. Já o conhecimento seria a produção de novos saberes. Diante desta diferenciação, Chauí (2003) nos diz que em um contexto de universidade pós-moderna vista como organização, não se volta para a busca por novos conhecimentos reflexivos, mas sim por posse dos saberes como instrumento para servir como controle. Dessa maneira: “Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar.” (CHAUÍ, 2003, p.7)

#### **4. Discussão**

A discussão do presente trabalho ainda encontra-se em andamento.

#### **5. Conclusão**

A conclusão da presente pesquisa será realizada posteriormente à conclusão das discussões.

#### **Agradecimento**

Gostaria de agradecer ao orientador desta pesquisa, o Professor Dr. Adilson Pereira, por toda dedicação e ensinamentos fornecidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

#### **Referências**

BRAGA, Marcos. **Breve Historia da ciência moderna**, volume 4: A belle-époque da ciência. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de Educação, v. 24, n. 1, p. 5-15, 2003. Local e data

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchegn. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo**. Filosofia e Educação, v2, n. 2, p.74-98, 2011. Local e data

LYOTARD, François Lyotard. **A condição Pós-moderna**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2009

MARINHO, Cristiane Maria. **Lyotard e a pós-modernidade**. Revista Labor, v. 1, n 1, p. 139-158, 2008. Colocar site e data

NASCIMENTO, João Paulo Costa do. **Abordagens do pós-moderno em música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **O lugar do ensino da história no projeto pedagógico da modernidade**. Sæculum–Revista de História, v. 38, n. 38, p. 51-63, 2018. [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=\\_RNOPmWF\\_EgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ciencia++moderno&ots=5RZjjFnezd&sig=kLXXHdA3gA8DyraKmrUsRFNMJU#v=onepage&q=ciencia%20%20moderno&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=_RNOPmWF_EgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ciencia++moderno&ots=5RZjjFnezd&sig=kLXXHdA3gA8DyraKmrUsRFNMJU#v=onepage&q=ciencia%20%20moderno&f=false). Acessado em: 20/04/2019

RIBEIRO, Márdem de Pádua. **Pós-modernidade na educação. O que é isso? Iniciando as discussões**. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 386-411, 2018. Colocar local e data

VELLOSO, Monica Pimenta. **História e Modernismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



**A competição e a sua contribuição para a formação global da criança: o caso do basquetebol**

***Competition and its contribution to the overall formation of children: the case of basketball***

**SEVERINO, C. D.<sup>1</sup>; SOUZA, S. G.<sup>1</sup>; FREITAS, P. M. C.<sup>1</sup>; FERREIRA, J. R.<sup>1</sup>; ESPÍRITO SANTO, G. F.<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, R.J.  
[claudiodelunardo@gmail.com](mailto:claudiodelunardo@gmail.com)*

**RESUMO**

O presente artigo objetivou analisar o papel da competição na formação desportiva de crianças, especificamente no Basquetebol, identificando as suas características e possibilidades de sua intervenção, por meio de ações pedagógicas no processo de desenvolvimento global de seus praticantes. Para a realização deste estudo, a metodologia empregada baseou-se numa pesquisa bibliográfica e utilizou-se o método descritivo com o objetivo de expor as opiniões de diversos autores que abordam a questão da competição e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem do Basquetebol. A partir do estudo realizado, concluiu-se que a prática do Basquetebol, que é uma modalidade coletiva e a atuação individual passa a ser em função da equipe, contribui de maneira positiva para a formação de crianças, visto que, a competição é a essência do esporte, e de uma maneira reestruturada, que atenda a necessidade do praticante, sem seguir os modelos de competição adulta, de alto nível, proporcionará às crianças valores como trabalho em equipe, cooperação, autoafirmação, superação dos limites, além de avaliar suas capacidades, habilidades e conhecimentos adquiridos, comparando-os com os dos outros e consigo próprio, tendo uma maior aproximação e diálogo entre todos os seus participantes, valores esses, necessários para vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Basquetebol. Competição. Educação.

**ABSTRACT**

*This article aims to analyze the role of competition in children's sports training, specifically in basketball, identifying its characteristics and possibilities of its*

*intervention, through pedagogical actions in the process of global development of its practitioners. For this study, the methodology used was based on a bibliographic research and the descriptive method was used to expose the opinions of several authors that address the issue of competition and its role in the teaching and learning process of Basketball. From the study, it was concluded that the practice of basketball, which is a collective sport and individual performance becomes a function of the team, contributes positively to the formation of children, since competition is the essence and in a restructured manner that meets the need of the practitioner, without following the high-level adult competition models, will provide children with values such as teamwork, cooperation, self-affirmation, overcoming boundaries, and assessing their abilities, skills and knowledge acquired, comparing them with others and with oneself, having a closer approach and dialogue among all its participants, these values, necessary for life in society.*

**Keywords:** Basketball. Competition. Education.

## 1. Introdução

A prática de atividades esportivas é apontada como um dos fatores que podem contribuir para a formação de crianças, destacando-se seus benefícios de ordem física, psicológica e social. A partir do conceito de que o desporto tem em seu contexto um componente que dele faz parte, a competição, esta constitui um dos meios de ensino, não só dos conteúdos específicos, mas também de diferentes valores sustentáveis ao longo de seu desenvolvimento (MARQUES, 2004; DE ROSE; KORSAKAS, 2006).

Em diversas ocasiões, a prática de atividades esportivas por crianças está fortemente associada a uma condição: o sucesso desportivo traduzido na vitória (PAES, 2006; MESQUITA, 2004). Entretanto, para desempenhar um papel fundamental da formação do jovem, a competição deve ser concebida de uma maneira que atenda às necessidades do praticante. Paes (1992) afirma que os treinamentos e competições envolvendo crianças carecem de grande aprofundamento nas fundamentações científicas que os sustentam. A maioria dos modelos existentes apóia-se ainda muito na experiência e no conhecimento

empírico, em orientações pedagógicas, e menos na explicação científica. O mesmo autor afirma que a estrutura de competição dos mais jovens é alicerçada nos modelos vigentes da competição adulta, necessitando de ser rapidamente reestruturada.

Marques (2004) observa que, para uma modificação efetiva no sistema competitivo, deve-se evidenciar a diferença entre os objetivos do desporto de alto rendimento e os do desporto educativo. Enquanto no primeiro a competição é o quadro de referência para a organização do treino, no desporto de educativo a competição deve representar o complemento do treino, o qual deverá priorizar a educação e formação da criança.

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da competição na formação esportiva de crianças, especificamente na modalidade Basquetebol, identificando as suas características e possibilidades de sua intervenção, por intermédio de ações pedagógicas no processo de desenvolvimento global de seus praticantes.

Para a realização deste estudo, a metodologia empregada baseou-se numa pesquisa bibliográfica, e utilizou-se o método descritivo da bibliografia com o objetivo de expor as opiniões de diversos autores que abordam a questão da competição esportiva e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem do Basquetebol.

Ressalta-se que a competição com o intuito de se alcançar resultados não deve ser encarada de forma definitiva como um malefício acerca da formação do jovem. O esporte de competição, para Ugrinowistch (2000), não é considerado nem bom nem ruim, entretanto vai depender das condições que o mesmo vai ser aplicado, bem como o seu próprio contexto. O mesmo autor considera importante ressaltar que a participação em competições pode ser conduzida por intermédio de diferentes concepções, a partir das maneiras distintas em que são transmitidos os valores e as atitudes aos alunos por parte dos professores. Por exemplo, alguns valores que podem ser trabalhados de maneira positiva como a amizade, a coletividade e a cooperação contrastam com aqueles que podem ser aplicados de forma negativa, como o individualismo, a submissão e a intolerância.

Diante disso, percebe-se a importância do fato de que o professor necessita da responsabilidade de indicar os rumos que se deseja para uma sociedade mais justa e com igualdade de oportunidades que certamente a prática esportiva contribuirá de forma positiva se for aplicada de maneira coerente.

## **2. A competição**

A competição esportiva é tão antiga quanto a própria humanidade (DE ROSE JUNIOR, 2009). Apesar de não existir informações concretas acerca de seu início, há indícios de atividades competitivas desde a Grécia antiga, quando se homenageavam os deuses em jogos e festivais. Kosakas e De Rose Junior (2002) apontam que, naquela época, o esporte exercia um importante papel na formação do indivíduo, já que o mesmo fazia parte do processo educacional da criança.

A prática esportiva com características educativas, no decorrer do tempo, foi se tornando parte dos currículos das instituições de ensino, contribuindo significativamente para o surgimento de eventos competitivos. O mais importante deles foi o ressurgimento dos Jogos Olímpicos em 1896.

Em relação a esse evento, De Rose Junior (2009, p. 105) considera que:

Os Jogos Olímpicos tiveram grande influência para o esporte, pois voltaram a mostrar a importância das atividades competitivas. Estas fazem parte de um complexo processo, que envolve, direta ou indiretamente, milhares de pessoas, bem como cifras astronômicas, oriundas da indústria da competição esportiva (transmissões, empresas de materiais esportivos, patrocinadores, agências de *marketing* etc.).

Barbanti (2005) define o esporte como uma atividade predominante física, praticada sob regras estabelecidas e que apresenta a competição como característica importante, senão indissociável.

Na perspectiva de De Rose Junior (2009), não há esporte sem competição. Sendo assim, ainda segundo o autor, aqueles que não gostam de competição não podem gostar de esporte.

De acordo com Tani et al. (2006), alguns pedagogos não apresentam posições favoráveis à presença do desporto na formação de crianças e jovens. Esses pedagogos encaram a competição como o lado mais perverso da prática esportiva, pois oferece aos alunos valores relacionados à concorrência e

individualismo. Mesmo assim, os mesmos autores vêem na competição a possibilidade de a mesma ser um instrumento de aproximação, de cooperação e diálogo entre todos os seus participantes.

Desporto sem competição não haveria sentido, pois é na competição que se oferece ao jovem a possibilidade de avaliar as suas próprias capacidades, comparando-as com as dos outros e consigo própria, de mostrar aos outros do que é capaz, de obter sucesso, de se superar, de adquirir e desenvolver valores para sua presente e futura vida em sociedade (TANI et al., 2006).

Para Linhares (2009), a presença da competição não significa exigir das crianças e jovens um rendimento de alto nível, mas sim adaptar a exigência de acordo com cada fase de preparação, a cada fase motora, cognitiva, psíquico e social, permitindo a resposta adequada para cada idade. Diante disso, Tani et al. (2006) afirmam que o tempo de aprendizagem se faz de experiências ricas, significantes e adquiridas pacientemente, ou não se cumpre adequadamente.

Para as crianças a relação treino/competição tem que ser inversa a do desporto de alto nível. Ao invés de ser da competição para o treino, onde o treino é organizado a partir da atividade competitiva, tem que ser do treino para competição, onde há uma relação de continuidade e complemento dos objetivos de formação que se promovem no treino, pois segundo Tani et al. (2006), o sistema de treino é mais aceitável do que o sistema de competição tradicional.

Os mesmos autores (2006, p. 79) ainda afirmam que:

Ter a competição como estruturante do treino só será correto quando a primeira corresponder a um modelo mais adequado, quando a competição for modelada pelos princípios e pressupostos do treino de jovens. Então a atividade competitiva não será apenas um prolongamento e extensão do treino, mas ela própria um fator estruturante da formação, a dar sentido e direção a toda preparação. Consagrando assim uma maior harmonia entre os objetivos da formação desportiva e as expectativas que as crianças estabelecem para a participação competitiva e possibilitando-lhes a satisfação das suas necessidades e a afirmação de competências e capacidades em quadros competitivos ajustados à sua personalidade e nível de desenvolvimento.

Porém, para Paes (1992), em diversas ocasiões, seja em escolas ou clubes, quando se fala em competição a prioridade são os resultados com equivalência aos resultados de competição de alto nível. A exigência de resultados na competição

para crianças e jovens dessa forma, teria como consequência um aumento inapropriado do volume e intensidade das cargas de treino, prejudicando a formação. Porém, se desenvolvida de forma adequada, a competição auxiliará e muito na formação da criança e do jovem, partindo da premissa de que o caráter competitivo é inerente da cultura do homem.

Nesse sentido, Paes (1992) propõe a realização de jogos, torneios e competições mais simples, menos estruturadas, porém sem perder a essência da competição, com vitórias e derrotas, sendo fundamental para a formação dos participantes. Tanto as vitórias quanto as derrotas são de grande valor para a criança e o jovem, pois sem o sentido de vencedores e vencidos, a criança não reconhecerá como um modelo de desporto, não havendo nada de educativo. A aceitação da derrota fará com que o jovem busque vencer, superar seus limites e expectativas e a nobreza da vitória, o gosto de dever cumprido são valores presentes no dia-a-dia, que só desporto com competição trará esse sentido para a criança e o jovem.

Tani et al. (2006, p. 87), apontam que a adaptação do desporto para crianças e jovens deve ser fundamentada em seis princípios:

- 1- A ênfase deve ser posta sobre o divertimento, a participação, o sucesso e o desenvolvimento da auto-estima;
- 2- O desporto deve ser entendido como um instrumento de desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipe;
- 3- A avaliação deve ser centrada na aquisição e desenvolvimento dos fundamentos técnicos do desporto;
- 4- As crianças desenvolvem-se de forma diferenciada;
- 5- O desporto deve ser modificado, tendo em conta as limitações fisiológicas e psicomotoras da criança; e
- 6- Os objetivos das competições devem diferir dos adultos, não estando tão orientados para os resultados.

Para que a competição tenha sua contribuição na formação de crianças e jovens, segundo Tani et al. (2006), deve-se encontrar propostas mais adequadas para o efeito em fases do processo de desenvolvimento, criar competições para crianças sem exigir o desempenho de modelos de alto nível, organizando formas

convenientes de práticas competitivas, a fim de que a mesma possa vir a ter sua contribuição para a formação do jovem.

### **3. A educação e a competição**

Marques (in GAYA; MARQUES; TANI, 2004) afirma que muitos profissionais ligados ao processo educacional apresentam resistência à adoção da prática desportiva como um modelo de formação e educação dos jovens. O mesmo autor aponta que a origem de tal concepção está ligada à competição, considerada por muitos como o aspecto mais perverso do desporto. O principal argumento relacionado a esse quadro aponta para o fato de que a prática formal de atividades esportivas promove a formação de valores distorcidos de concorrência e de individualismo, em detrimento de questões voltadas para a solidariedade, o companheirismo e a igualdade.

Azevedo e Gomes Filho (2011) observam que em jogos sempre envolvem competições, sendo os primeiros considerados como testes e, as competições, testes mais aprimorados. Para os mesmos autores, as competições representam um considerável contributo por não permitirem a eliminação de oportunidades ao se encerrar um jogo. Complementa-se com a afirmação de que o esporte pode ser visto como jogos competitivos, tendo a busca por resultados como uma característica destes.

O desporto e a competição confundem-se no entendimento do jovem sobre o significado da prática. O principal sentido do desporto para a criança, por exemplo, é a competição (DE ROSE JUNIOR, 2009). Neste caso, trata-se da possibilidade que ela – a criança – tem de avaliar as suas capacidades, de mostrar aos outros aquilo do que é capaz, de se superar.

Esse entendimento é enfatizado por Marques (2004, p. 76):

Não faz sentido pensar no desporto da criança excluindo deste a competição. E ainda que o fizesse não o poderíamos fazer. A competição é a essência do desporto, sem a qual este próprio deixa de o ser, de existir.

Como se pode perceber, não se trata de banir a competição ou de estabelecer uma condição em que haja o desporto sem a competição, mas de pensar acerca das necessidades e interesses dos jovens praticantes de modalidades esportivas.

Percebe-se a necessidade de se questionar a presença do desporto-competição na formação dos jovens. Entendemos que o desporto atingiu uma penetração na sociedade que nos impossibilita ficar indiferente a ele. Vago (apud ASSIS, 2005, p. 140) afirma que:

[...] por suas relações com a totalidade social, da qual é uma manifestação, a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte como prática cultural da sociedade moderna. Ele penetra por seus portões, é praticado em seus espaços e em seus tempos, consolida-se como conteúdo de ensino da Educação Física (o espaço e o tempo oficiais para o seu ensino). É eleito (ou imposto?) como algo digno de ser ensinado. Em suma, é por esse processo histórico que se tem o “esporte na escola”: o esporte entrou no “campo” da escola.

Muitas vezes a competição se insere no cotidiano das pessoas e sai da mesma maneira como entrou, ou seja, sem modificações e tendo apenas reproduzido atletas que a mídia glorifica e consumidores de espetáculos e materiais esportivos.

A competição tem o seu valor independente do contexto o qual está inserido. Porém, a competição só poderá encontrar alguma relevância se o seu objetivo for o de preparar os jovens para a vida e contribuir para a formação dos mesmos (TANI et al, 2006).

A partir dos conceitos aqui citados, é reconhecido o valor das competições, desde que ela seja estabelecida no período compatível com a faixa etária dos envolvidos e que seja apresentada num formato que objetive a formação integral daqueles que participam dela. Diante de tal perspectiva, passamos a entender a competição não como algo irrelevante no processo educacional, mas apenas como sendo algo que deva ser aplicado no momento certo e por profissionais extremamente capacitados para desenvolver esse elemento.

#### **4. O basquetebol, a prática competitiva e as possibilidades de ações pedagógicas**

Entende-se que a competição deve estar presente no processo educacional dos jovens praticantes do Basquetebol. Todavia, segundo Paes (1992), deve ser enfatizado nela seu caráter lúdico, e não apenas priorizando os aspectos que a caracterizam como uma prática de modalidade esportiva.



O mesmo autor (1992, p. 61), a respeito da competição e do próprio jogo de Basquetebol, afirma que:

A atividade que deve estar presente na iniciação do Basquetebol é o jogo, acentuando-se sempre sua dimensão lúdica, não se subordinando o processo apenas às vitórias e às derrotas, mas abrindo um universo maior, dando-lhe um valor educacional. Só assim poderemos tê-lo como elemento central no desenvolvimento da criança, indo além, até mesmo, de uma simples iniciação ao Basquetebol, considerando-o como elemento formativo com valores culturais interativos.

A competição está ligada diretamente à busca por vitórias, enquanto a atividade lúdica ou o jogo proporciona uma maior possibilidade de participação dos alunos. Ambos são aspectos que implicam diferentes níveis de ênfase (PAES, 1992). A competição visa prioritariamente o desempenho enquanto a participação através do jogo implica na socialização, no lazer e na formação de valores.

No que concerne a intervenção do técnico/professor no processo de atividades competitivas relacionadas ao Basquetebol, as suas ações pedagógicas não estão associadas apenas aos conceitos inerentes à modalidade, bem como os resultados a serem alcançados por suas equipes em jogos. Elas também devem transmitir valores sócio-culturais e projetar desafios que estas crianças e/ou adolescentes irão encontrar durante a sua vida (BENELLI; MONTAGNER, 2005). Neste contexto, entende-se que o professor pode desenvolver questões associadas à cooperação, respeito, responsabilidade e fazer com que estes criem, através do esporte e da participação em competições, a autonomia suficiente para exercerem o seu papel de futuros cidadãos na sociedade.

Ainda voltado para tal abordagem, Montagner (1993, p. 35 *apud* BENELLI; MONTAGNER, 2005) descreve:

O técnico-educador deve ensinar a transmitir os conceitos do esporte de competição não apenas ao atleta presente, mas para o homem futuro, aquele que vai interagir, partilhar e participar da sociedade. Para isto, o esporte não deve ser um fazer simplesmente mecânico, mas ser incorporador de atitudes, um formador integral da personalidade [...].

O Basquetebol, segundo Paes (1992), necessita ter em seu conteúdo aspectos educacionais sem perder o seu caráter competitivo, ou seja, o técnico deve ter uma proposta pedagógica que consiga unir estes dois fatores.

Seurin (1984, *apud* BENELLI; MONTAGNER, 2005) indica possíveis intervenções que podem ser utilizadas pelos técnicos e professores em competições de Basquetebol. Por exemplo, o adversário não deve ser visto como um inimigo, mas sim como um fator necessário para o acontecimento do jogo. Ou então, a agressividade pode ser canalizada e evoluir para a combatividade, que é à vontade de vencer sem prejudicar o adversário. Por último, a equipe deve agir como um fator social e trazer ao adolescente segurança e valorização perante as situações de insucesso.

No caso específico do Basquetebol, a educação deve estar sempre presente no seu processo de ensino e de aprendizagem. Essa modalidade pode exercer importante função educativa, a partir do momento em que se percebe a possibilidade de sua prática desenvolver algumas qualidades sócio-motrizas, como a construção de valores, a solidariedade e o espírito de equipe, condições estas que devem ser consideradas como relevantes em um cenário de competição.

Observando ainda de maneira ampla sobre o esporte em geral, Tani et al. (2006) também explicitam alguns valores que podem ser enxergados e, principalmente, trabalhados no Basquetebol. Por exemplo, participar de uma competição é provar uma notável força moral exigida pela lógica do jogo de confronto, não se resumindo apenas ao cumprimento das regras, mas, principalmente, pelo reconhecimento do outro como jogador e competidor, como adversário e não inimigo.

Nesse sentido, observa-se que a competição esportiva não necessariamente precisa ser negada às crianças. Lovera (2015) corrobora essa ideia ao afirmar que a criança pode competir, porém ela deve ter estabelecidas as suas regras e limites. Entretanto, não se pode ignorar a importância do professor nesse processo, pois a criança por si só não será capaz de estabelecer essas regras e limites, sendo indispensável que os valores estejam presentes no tratamento pedagógico oferecido ao ensino do esporte nas aulas.

Faz-se explícita a importância do trabalho de valores com as crianças no processo de ensino tanto do Basquetebol, partindo do pressuposto de que para se alcançar uma realização e uma integração social, as crianças necessitam, antes de

uma especialização, ser orientadas e conduzidas a se tornarem cidadãos morais, éticos e desprovidos de qualquer comportamento discriminatório.

Estes aspectos são importantes para que a criança entenda o Basquetebol competição em uma perspectiva educacional. É evidente que outras situações podem ser trabalhadas por intermédio de ações pedagógicas por parte dos professores, porém, torna-se importante que o profissional responsável pelas mesmas não perca de vista a condição que a competição pode vir a ter como agente em potencial da formação da cidadania.

## **5. Considerações finais**

A partir do estudo feito, concluímos que a prática de atividades esportivas como o Basquetebol, que é um esporte 100% coletivo, onde a atuação individual passa a ser em função da equipe, que para isso é previamente organizada, planejada e treinada contribui de maneira positiva para a formação de crianças e jovens, visto que, a competição é a essência do esporte, e de uma maneira reestruturada, que atenda a necessidade do praticante, sem seguir os modelos de competição adulta, de alto nível, proporcionará ao aluno valores como trabalho em equipe, cooperação, auto-afirmação, superação dos limites, além de avaliar suas capacidades, habilidades e conhecimentos adquiridos, comparando-os com os dos outros e consigo próprio, tendo uma maior aproximação e diálogo entre todos os seus participantes, valores esses, necessários para vida em sociedade.

A competição é inerente da cultura do homem. Tanto as vitórias quanto as derrotas são de grande valor para a criança e o jovem, pois sem o sentido de vencedores e vencidos, o aluno não reconhecerá como um modelo de desporto, não havendo nada de educativo. A aceitação da derrota fará com que o jovem busque vencer, superar seus limites e expectativas e a nobreza da vitória, o gostinho de dever cumprido são valores presentes no dia-a-dia, que só desporto com competição trará esse sentido para a criança e o jovem.

Para que a competição seja mais aceitável na aprendizagem do Basquetebol, é necessário que o treino seja organizado a partir da atividade competitiva, sendo do treino para a competição, onde há uma relação de continuidade e complemento dos

objetivos de formação que se promovem no treino, pois segundo Tani *et al* (2004), o sistema de treino é mais aceitável do que o sistema de competição tradicional.

O profissional de Educação Física tem um papel de suma importância neste contexto, onde necessita da responsabilidade de indicar os rumos que deseja para que a prática esportiva contribua de forma positiva na formação de crianças e jovens, sendo aplicada de maneira correta.

## Referências

AZEVEDO, Antônio Oliveira; GOMES FILHO, Arnóbio. **Competitividade e inclusão social por meio do esporte**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 589-603, jul./set. 2011.

ASSIS, Sávio. **Reinventando e esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARBANTI, Valdir. J. **Dicionário de educação física e esporte**. Barueri: Manole, 2005.

BENELLI, Leandro de Melo; MONTAGNER, Paulo César. **Intervenções pedagógicas no processo de evasão do basquetebol**: possibilidades e consequências. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd86/evasao.htm>>. Acesso em: 12 julho 2019.

DE ROSE JÚNIOR, Dante; KORSKAS, Paula. **O processo de competição e o ensino do desporto**. In: TANI, Go; BENTO, José Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOSAKAS, Paula; DE ROSE JUNIOR, Dante. **Esporte, competição e estresse: implicações na infância e adolescência**. In: DE ROSE JUNIOR, Dante. (Org.). Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LINHARES, Meily Assbu. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOVERA, Franciel José. **A importância da educação física na formação de cidadãos críticos, pensantes e atuantes.** Revista de Educação do IDEAU. Bagé - RS v. 10, n. 21, jan./jul., 2015.

MARQUES, Antônio. **Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação.** In: GAYA, Adroaldo Cezar Araújo; MARQUES, Antônio; TANI, Go. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

MESQUITA, Isabel. **Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens.** In: GAYA, Adroaldo Cezar Araújo; MARQUES, Antônio; TANI, Go. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

PAES, Roberto Rodrigues. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do Basquetebol.** Campinas, SP: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce.** In: TANI, Go; BENTO, José Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TANI, Go. et al. **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

UGRINOWITZ, Carlos. **Ensinando basquetebol para jovens.** 2 ed. São Paulo: Manole, 2000.

## **Exergames: uma possibilidade nas aulas de Educação Física escolar**

### ***Exergames: A Possibility in School Physical Education Classes***

**FONSECA JUNIOR, L. C. C.<sup>1</sup>; ANDRADE, T. V. C.<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
luizccfjunior@gmail.com*

#### **RESUMO**

A Educação Física pode usufruir da evolução tecnológica ao utilizar os exergames como modo alternativo para uma aula prática em dias de chuva ou com temperatura muito elevada. Por esta razão, o objetivo desse trabalho será apresentar os exergames como ferramenta alternativa nas aulas de Educação Física escolar. Com o objetivo de esclarecer os fundamentos desta prática foi realizado um breve histórico sobre as gerações de consoles já lançados, relatado em três artigos e pesquisas passadas sobre a possibilidade dessa atividade na Educação Física escolar, e buscando comprovar a viabilidade de implementação dos exergames foi traçado o perfil dos alunos de ensino fundamental dos anos finais. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi uma revisão bibliográfica de caráter quantitativo e cunho exploratório, devido à escassez de obras publicadas com o tema abordado. Portanto, concluímos que a utilização dos exergames como prática alternativa é algo viável devido à aceitação de professores e alunos como apresentado nas pesquisas analisadas, vale ressaltar que o alto custo para investir nessa ferramenta seria um entrave para escolas com dificuldades financeiras. Cabendo ao professor, se possuir o equipamento necessário, levá-lo a escola para aulas práticas experimentais, detectando assim a aceitação dos alunos quanto ao uso da ferramenta.

**Palavra-chave:** Exergames. Educação Física escolar. Adolescência.

#### **ABSTRACT**

*Physical education can take advantage of technological developments by using exergames as an alternative to a rainy or very hot practice class. For this reason, the aim of this paper will be to present exergames as an alternative tool in physical education classes. To clarify the fundamentals of this practice, a brief history was*

*made about the generations of consoles already released, reported in three previous articles and research on the possibility of this activity in School Physical Education, and seeking to prove the feasibility of its implementation. exergames has been tracked. the profile of elementary school students in recent years. The methodology used in this research was a bibliographical review of quantitative character and exploratory nature, due to the scarcity of published works with the approached subject. Therefore, we conclude that the use of exergames as an alternative practice is viable due to the acceptance of teachers and students as presented in the research analyzed, it is noteworthy that the high cost to invest in this tool would be a barrier for schools with financial resources. difficulties. It is up to the teacher, if he has the necessary equipment, to take him to the school for experimental practical classes, thus detecting the acceptance of the students regarding the use of the tool.*

**Keywords:** Exergames. School Physical education. Adolescence.

## 1. Introdução

Tecnologia é a ferramenta mais utilizada na atualidade, sendo encontrada em várias áreas de pesquisa como: saúde, negócios e prestação de serviços, mas pouco utilizada na área de Educação dos níveis fundamentais.

A Educação deve inserir a tecnologia como um modo diversificado de ensino, como por exemplo, oferecer uma sala de informática interativa para aulas mais dinâmicas de Inglês, História e Geografia é um bom caminho para apresentação desse conteúdo.

Os consoles (videogames) e os exergames são interessantes ferramentas para as aulas de Educação Física, pois possuem características lúdicas e atrativas. E por esta razão o videogame é uma importante arma, que sendo usada com sabedoria será uma grande aliada do professor em suas intervenções nas aulas. (RODRIGUES JÚNIOR E SALES, 2012).

Segundo Kenski (1995) as competições virtuais são algo atrativo para aqueles que não têm interesse nas práticas esportivas conhecidas, sendo assim um novo meio de apresentar a Educação Física.

É importante destacar que segundo o site do jornal o Globo (25/05/2015) no seguimento do entretenimento em termos de arrecadação, a indústria de games já arrecada mais que a indústria do cinema e da música.

Sobre o uso desse equipamento é importante ressaltar segundo Martins (2015), que a facilidade de acesso a essas ferramentas não é um ponto negativo, entretanto o uso inadequado e por muitas horas seguidas utilizando de celulares, tablets ou videogames tradicionais podem atrapalhar o desenvolvimento motor da criança e acarretando um prejuízo na adolescência.

É necessário lembrar que algumas escolas não possuem estrutura física adequada para a prática da Educação Física, tais como cobertura em sua quadra poliesportiva, falta de material ou até divisão do espaço, impossibilitando assim aulas em dias de chuva ou dificultando em dias de temperatura muito elevada.

Essa será a oportunidade de apresentar esta ferramenta tecnológica aos alunos. Com jogos de esporte e dança o *Xbox Kinect*, *PlayStation Eye* e o *Wii Mote*, que são exemplos de aparelhos para serem utilizados os exergames (MEDEIROS, 2015).

Assim sendo, destacamos dois conceitos de Exergames para sustentar nossa proposta de trabalho. Segundo BARACHO, GRIPP e LIMA (2015, p. 111) “Os exergames são jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos usuários.” Já VAGHETTI e BOTELHO (2010, p. 79) afirmam que “*Exergame* é a combinação do exercício físico com o game, permitindo que a fascinação pelos games seja tão aproveitada tanto quanto a prática de exercício físico”.

Essa pesquisa tem como objetivo geral apresentar um panorama sobre os exergames e sua utilização como um meio alternativo nas aulas de Educação Física escolar. Para isso, foi traçado um caminho metodológico composto pelos seguintes objetivos específicos: Detalhar a história dos videogames e os consoles lançados mundialmente, incluindo o surgimento dos exergames; relatar artigos e pesquisas passadas sobre a possibilidade de utilização desse equipamento na Educação Física escolar, diagnosticando o conhecimento e a aceitação dessa ferramenta nas escolas; apresentar o perfil do aluno do ensino fundamental anos finais e associar com os exergames.



A metodologia utilizada para esse trabalho foi uma revisão bibliográfica, baseada em fontes secundárias, tais como artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso e sites relacionados ao tema. Em relação ao caráter temporal, essa pesquisa foi uma retrospectiva longitudinal (1962 a 2017). Não houve uma triagem muito aprofundada em relação ao período das publicações, devido à dificuldade para encontrar obras que abrangem essa temática. A principal fonte de pesquisa eletrônica foi o Google Acadêmico.

## **2. História dos games**

Numa visão histórica, buscamos dois trabalhos distintos (ALBUQUERQUE, M. 2011; BATISTA, M. et all. 2007) sobre a história dos consoles e o site VGChartz (acesso em 08/03/2017) com dados sobre a quantidade de consoles vendidos para elaborar esse tópico, que apresenta de forma cronológica o início dos jogos eletrônicos.

Cabe ressaltar que os consoles são divididos em gerações, acompanhando o avanço de pesquisa em novas tecnologias, ou seja, os primeiros consoles correspondem a primeira geração, possuindo o mesmo nível tecnológico. Com o surgimento de um segundo console da mesma empresa é considerado de uma nova geração por receber uma nova tecnologia.

Em 1962 nos Estados Unidos o *Spacewar* foi o primeiro jogo eletrônico a ser produzido. Seus inventores foram Slug Russel, Wayne Witanem e Martin Graetz, construído com a mistura de vários equipamentos e protótipos eletrônicos, criaram um jogo para ser um passatempo.

### **2.1. Primeira Geração**

O primeiro console de mesa (aparelho para reprodução de jogos eletrônicos) ganhou vida em 1972, chamado de *ODYSSEY*, produzido pela *Magnavox* foi comercializado primeiramente nos Estados Unidos, e só chegou ao Brasil no final da década de 1970. O *Pong* foi um destaque da primeira geração que consistia em um simulador do tênis de mesa, desenvolvido pela *ATARI*.

## 2.2. Segunda Geração

Em 1978 surge um grande sucesso dos games, produzido pela *Polyvox* o *ATARI 2600* (30 milhões de unidades vendidas), sendo os jogos mais famosos o *Pitfall* e *Frog* que chega ao Brasil em 1983, torna-se um símbolo cultural da década de 1980. Ainda no ano de 1978 a *Magnavox* em parceria com a *Phillips* lança seu segundo console, o *ODSSEY 2* que chega ao Brasil também em 1983.

## 2.3. Terceira Geração

Em 1983 surge a poderosa “*Big N*” ou *Nintendo* com seu *Famicom* (nome dado ao console na Ásia), *NES (Nintendo Entertainment System)* nos Estados Unidos da América, conhecido popularmente como “nintendinho” para os brasileiros. O console de 8 bits foi um imenso sucesso vendendo 60 milhões de consoles. Entre todos os jogos, os mais famosos são: *Donkey Kong* (1983) e

*Super Mario Bros* (1985). E no ano de 1985 a *SEGA* entra na briga com o *Master System* vendendo 13 milhões de consoles.

## 2.4. Quarta Geração

Com o passar dos anos a *Nintendo* consolida-se como a maior empresa de games do mundo naquela época. E em outubro de 1988 a *SEGA* lança seu console de 16 bits (o dobro de qualidade gráfica, se comparado ao *NES* da *Nintendo*) o *Mega Drive* que sendo um videogame de muito sucesso com aproximadamente 29 milhões de unidades vendidas (2017). A *SEGA* tenta tomar o trono da *Nintendo*, que por sua vez em 1990 lança seu console de 32 bits, o *SNES (Super Nintendo Entertainment System)* vendendo nada mais que 49 milhões de consoles (2017) e mantendo seu domínio por anos. Jogos como *Super Mario World* (1990), *Mario Kart* (1992) e *Zelda* (1992) mantinham a *Nintendo* como líder absoluta no mercado de games.

## 2.5. Quinta Geração

Após alguns anos de pesquisa e investimento, a também japonesa *Sony*, entra na disputa pela liderança do mercado com o *PlayStation* em 1994. Sem muito sucesso a *SEGA* lança o *Saturn* com apenas 9,5 milhões de unidades vendidas

contra 104 milhões de consoles vendidos da *Sony*, tornando-se assim o segundo console mais vendido de todos os tempos, perdendo apenas para o seu sucessor.

A *Nintendo* em 1996 lança seu robusto console o *Nintendo 64*, com o dobro de força de seus concorrentes, mas sem sucesso, perdendo assim a liderança para a *Sony*. Os jogos em destaque dessa geração são a série de terror *Resident Evil* (1996) o simulador de corrida *Gran Turismo* (1997), o *First Personal Shooter* (FPS) *GoldenEye 007* (1997).

## 2.6. Sexta Geração

Em 1998 a *SEGA* (sem sucesso novamente) lança seu último console (mas abandona a disputa de vendas de consoles e se dedica somente a produção de jogos) o *Dremcast* com 8 milhões de unidades vendidas, sucumbe aos seus concorrentes. Em 2000 a *Sony* lança o console mais vendido de todos os tempos, o *Playstation 2* (o primeiro a usar o DVD como mídia para os jogos), e com 157 milhões de videogames vendidos, é o líder do mercado até o ano de 2017.

A *Nintendo* (2001) com seu *GameCube* (21 milhões de unidades vendidas) tentou sem sucesso o retorno a liderança. E finalizando essa geração de consoles uma empresa americana, entra na disputa dos games, a *Microsoft* cria uma divisão chamada *XBOX* (2001), sendo o setor responsável pelo console, que com 24 milhões de unidades vendidas o *XBOX* passa a *Nintendo* em vendas e fica em segundo lugar. Os jogos em destaque dessa geração são: *GTA (Grand Theft Auto) San Andreas* (2004), o jogo de corrida *Need for Speed* (2004) e a aventura na mitologia grega *God of War* (2005).

## 2.7. Sétima Geração

Em novembro de 2005 a *Microsoft* lança seu segundo console, o *XBOX 360* (85 milhões de consoles vendidos), com gráficos realistas e bem polidos.

Os jogos chamados de “*Triple AAA*” surgem com mais destaque e um alto custo de produção são considerados os melhores jogos produzidos, um exemplo disso é o jogo *GTA V (Grand Theft Auto 5)* lançado em 17 de setembro de 2013. Segundo site do jornal *O Globo* (09/10/2013) o custo de investimento girou em torno

de 265 milhões de dólares, e em apenas 24 horas de vendas a empresa produtora do game arrecadou aproximadamente 800 milhões de dólares.

E em 2006 a *Sony* começa a vender seu *PlayStation 3* (86 milhões de unidades vendidas) para uma briga acirrada com o console da *Microsoft*.

No mesmo ano a *Nintendo* revoluciona o modo de jogar videogame com o *Nintendo Wii* (101 milhões de consoles vendidos) com um controle (sem fio) no formato de uma empunhadura de uma raquete e uma barra com sensor infravermelho, lançando junto com seu console o jogo *Wii Sports*, game que precisava do movimento do corpo para ser jogado, apresentando esportes como Golfe, Beisebol, Tênis, Boliche e Boxe, podendo ser jogado de dois até quatro pessoas simultaneamente.

Em 2010 a *Microsoft* inova ainda mais e lança um acessório para seu console (*Xbox 360*), o *Kinect*, câmera de alta resolução capaz de usar o seu corpo como controle, dispensando o uso do periférico, com uso de raios infravermelhos e sensores de calor, o *Kinect* identifica as principais articulações do corpo humano (como punho, cotovelo, quadril e joelho) para ser usado nos games.

O *Kinect Adventures*, *Kinect Sports* (2010) e o *Just Dance 3* (2011) são exemplos de jogos que utilizam o movimento do corpo para controlar as ações do game.

Os exemplos dados acima são considerados exergames, jogos que precisam dos movimentos do corpo para serem executados.

## **2.8. Oitava Geração**

Esta é a atual geração de consoles, é considerada uma evolução gráfica, com melhoria visual, aparelhos mais potentes e também o suporte à tecnologia 4K (4 vezes mais resolução e qualidade que o *Full HD 1080p*).

O primeiro console a aparecer na atual geração foi o *Nintendo Wii U* em novembro de 2012, vendendo 13 milhões de unidades até o momento, com hardware mediano e não sendo apoiado pelas grandes produtoras de jogos, o *Wii U* é considerado um dos maiores fracassos de todos os tempos da *Nintendo*. Esta gigante japonesa apresentou seu controle que lembra muito um tablet com botões e alavancas para não perder a identidade de um controle de videogame. O jogo de

corrida *Mario Kart 8* e *Donkey Kong* ambos lançados em 2014 são os destaques, mas a *Nintendo* mais uma vez amarga o último lugar em vendas de consoles.

O segundo console a ser lançado no mercado nessa geração foi o *PlayStation 4* da *Sony*, em 15 de novembro de 2013, sendo considerado um dos mais poderosos e potentes consoles já feitos, com um *hardware* capaz de enfrentar um bom computador. Vendendo pouco mais de 55 milhões de unidades o “*PS4*” é o líder de vendas dessa geração.

E na parte interativa a *Sony* lançou junto ao seu console a sua câmera de captação de movimento, a *PlayStation Eye*, tornado possível jogar games como *Just Dance*, sem o uso de qualquer controle em mãos, somente através do movimento humano.

E três anos depois, a *Sony* cria os óculos de realidade virtual, o *PlayStation VR*, em outubro de 2016 sendo este um acessório de realidade virtual, que oferece d ao jogador a sensação de viver aquilo que é jogado.

Uma semana após o lançamento do console da *Sony*, a *Microsoft* lança o *Xbox One* que vendeu até hoje 28 milhões de consoles, com sua câmera de captação de movimentos remodelada e em *Full HD* (Alta definição), o *Kinect 2.0* foi lançado junto com o console e o jogo *Kinect Sports Rivals* (2014), um jogo da categoria dos exergames, para ser jogado exclusivamente com a captação de movimento sem uso de controles manuais.

### **3. Exergames: uma opção viável na escola?**

Nesse tópico serão apresentadas três pesquisas de campo de diferentes autores. Buscamos pesquisas que apresentem uma possível aceitação, possibilidade, conhecimento da ferramenta e seu uso na Educação Física Escolar.

Na primeira pesquisa realizada por Silveira e Torres (2007), os autores convidaram Professores e alunos de duas escolas públicas e duas particulares de Belo Horizonte (Região da Pampulha) para responderem a um questionário qualitativo e exploratório, sendo interrogados sobre o (não) lugar e o significado dos jogos eletrônicos em suas vidas e na prática pedagógica dessa disciplina. Participaram da pesquisa 40 alunos (20 do sexo masculino e 20 do sexo feminino) entre 11 e 17 anos de idade, sendo 10 alunos por cada escola pesquisada (com ao

menos um menino e uma menina do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental) e quatro professores, um de cada escola, sendo dois homens e duas mulheres com idade entre 21 e 47 anos.

Sobre o resultado da pesquisa 100% dos alunos alegaram ter contato com jogos eletrônicos seja por computador, videogames e celulares. Somente 10% dos alunos não possuía computador em casa, mas tinham contato com ele na casa de amigos, parentes ou em *lan house*. Independente do fato da escola ser pública ou privada tornou-se evidente que tais ferramentas digitais estão massivamente presentes na vida dos alunos entrevistados, sendo um elemento potencial em suas vidas.

Com relação ao tempo que essas ferramentas são utilizadas pelos alunos pesquisados, os resultados variam de acordo com o depoimento, sendo verificado que de 3 a 4 horas por dia, e em finais de semana o tempo gasto costuma ser maior, ocupando boa parte do dia. E 100% dos alunos alegaram ter interesse nesse tipo de jogo, vale ressaltar que alguns alunos detalharam o tipo de jogo que gostam (Esporte, estratégia e corrida), fazendo questão de apresentar seus “hábitos eletrônicos”.

Uma abordagem pedagógica com os jogos eletrônicos, no entanto não foi citada pelos alunos na pesquisa, que ainda afirmam que esse tema nunca foi abordado pelos docentes em sala de aula, constata-se assim que as escolas pesquisadas só utilizam ferramentas normativas e de controle, quando se trata de jogos eletrônicos.

É notável que algumas áreas da sociedade ainda vejam os jogos eletrônicos e a realidade virtual como algo a parte, fora da sociedade, que pode ser posto a margem da vida escolar. Ao que diz respeito às aulas de Educação Física, os alunos têm uma expectativa de que o professor organize o conteúdo ou recurso didático, utilizando os jogos eletrônicos, a fim de torná-las muito mais interessantes.

Com relação a opinião dos professores pesquisados, três afirmam ter contato com jogos eletrônicos por mais de duas horas semanais em casa.

Todos os professores entrevistados afirmam que os jogos eletrônicos são mais uma ferramenta didática para a Educação Física, porém seria extremamente necessária a monitoria, vigilância e acompanhamento constante do professor sobre

os alunos. Porém, a preocupação em usar essa abordagem não reflete tão bem a realidade, pois os professores afirmam (e 100% dos alunos enfatizam) que nunca mencionaram esse conteúdo em aula.

A segunda pesquisa (BARACHO, GRIPP E LIMA, 2012) foi realizada com 117 alunos de ambos os sexos entre 13 e 14 anos em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Diamantina – MG. Com o objetivo de discutir as possibilidades do uso dos videogames nas aulas de Educação Física escolar.

Primeiro os alunos responderam a um questionário sobre o contato e a vivência de cada aluno com os aparelhos eletrônicos em geral, deve-se levar em consideração a presença de computadores (78% possuem computador em casa) e videogames (47% possuem ao menos um console e mais 10% possuem dois ou mais consoles) presentes nos lares desses alunos. Sendo o tempo de uso também um fator que merece destaque, sendo o computador usado por mais de 4 horas diárias por 51% dos alunos. Já os videogames, se destacam, pois 36% dos entrevistados alegam que jogam por até 30 minutos por dia e 35% dizem que jogam de 31 minutos a 4 horas. Em relação aos *Exergames*, 77,7% dos alunos nunca tiveram a oportunidade de praticá-lo, mas 66% mesmo sem a prática conhecem essa nova tecnologia.

A segunda etapa foi uma experiência prática com um número reduzido de alunos (8), inserindo-os em uma atividade digital (exergames) por meio do jogo de Beisebol do aparelho “*Wii Sport*”, e posteriormente com uma atividade real (nesse caso o Beisebol foi o esporte utilizado).

Sobre a prática virtual nenhum dos alunos relatou qualquer tipo de fadiga ou cansaço após o uso do exergames, e consideraram-na uma atividade divertida, original e diferente do comum.

Ainda segundo os autores em uma busca na literatura foi encontrado que os exergames possuem benefícios em sua prática, como exemplo: facilitam a prática esportiva em condições climáticas desfavoráveis, podem oferecer a oportunidade de as crianças serem fisicamente ativas em suas casas, geram efeitos positivos na saúde e também são usados para reabilitação.

É citado também que os exergames não vem como um substituto das atividades práticas e que ele deve ser visto como uma ferramenta de inovação que diversifica as possibilidades nas aulas da Educação Física.

Na prática real do esporte foi destacado pelos alunos o cansaço e a dificuldade para concluir uma jogada, também alegaram que o sol e o calor contribuíram para uma maior fadiga. Vale ressaltar que mesmo não acertando nenhuma bola alguns alunos gostaram da experiência real com o beisebol.

Na terceira pesquisa, Rodrigues Júnior e Sales (2012) entrevistaram 100 professores da rede pública e privada e 350 estudantes sendo divididas em 30 escolas. A pesquisa teve como objetivo avaliar a possibilidade de inserção dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, visando constatar sua contribuição para a melhoria do ensino nesta disciplina.

Sobre a possibilidade da aplicação dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, a maioria dos alunos é favorável a utilização dessa ferramenta, mas destacam o valor do investimento financeiro sendo um fator que dificultaria a difusão do conteúdo em escolas de menor poder financeiro. No uso dos jogos eletrônicos como recurso didático para trabalhar o lazer, lúdico e desenvolvimento cognitivo, a maioria dos professores é a favor dessa vertente. Sobre a possibilidade de apresentar certos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, 52,63% são favoráveis e 47,37% acham que seria algo muito difícil de acontecer. Concluindo que 69,26% dos professores e 82,35% dos alunos fariam o uso dos jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física.

Percebe-se nas pesquisas apresentadas que a possibilidade do uso dos exergames é aceitável e seria recebido de modo positivo por alunos e professores. Entretanto, a dificuldade financeira de algumas escolas seria um entrave para investir nesta ferramenta. Deve-se observar que todas as pesquisas utilizavam como amostra alunos a partir do ensino fundamental II, faixa etária escolhida para esse trabalho.

#### **4. Educação Física, Adolescência e Ensino Fundamental II**

Falando de Educação Física, destacamos Barbanti (2011, p.147) que descreve o seguinte conceito: “Processo educacional que usa o movimento como meio de



ajudar as pessoas a adquirir habilidades, condicionamento, conhecimento e atitudes que contribuem para seu ótimo desenvolvimento e bem-estar”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 63) destaque, dentre os objetivos do ensino fundamental, que ao final do curso os alunos sejam capazes de:

Utilizar as diferentes linguagens. Verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal. Como meio para produzir, expressar, comunicar, corrigir suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

Para falar de ensino fundamental II, precisamos abordar o protagonista dessa etapa da vida, o adolescente. Segundo Gallahue e Ozmun (2005) a adolescência não é somente uma etapa de mudanças físicas, mas também de uma transição social e psicológica da infância para vida adulta.

O comportamento de um adolescente é em sua essência exploratório, e não deve ser ignorado, sendo também nesta fase que se inicia uma etapa de questionamentos, desafios e de uma avaliação crítica das ações de amigos e adultos. Logo, devemos compreender que os adolescentes não apresentem uma obediência cega a autoridade. O processo de desenvolvimento motor nessa etapa ocorre em ambientes sociais de brincadeiras, jogos, atividade física e esportes.

Segundo Martins (2015) brincar faz com que o jovem aprenda cada vez mais, pois o brincar é simular, já que a brincadeira tem um importante valor significativo no aprender.

Se na brincadeira e no jogo há aprendizado, todas as ferramentas devem ser utilizadas e exploradas, tal como os Exergames, notando-se que a tecnologia é algo inevitável já que a grande maioria das crianças tem acesso a esse tipo de ferramenta sendo classificadas como “geração digital”. (ROSADO, 2006).

Na questão social, Gallahue e Ozmun (2005) também destacam a atividade física e o esporte como poderosos agentes de socialização.

Infelizmente os videogames são historicamente associados a problemas como obesidade e introversão social, mas os exergames apresentam uma nova perspectiva para esses artefatos culturais. (FINCO, REATEGUI e ZARO, 2015)

Martins (2015) afirma que os jogos eletrônicos possuem um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, auxiliando assim a melhoria de algumas habilidades como, por exemplo: raciocínio lógico, atenção, concentração e memória.

## **5. Conclusão**

Conforme os objetivos desse trabalho de conclusão de curso, buscamos salientar que o avanço tecnológico é algo benéfico e inevitável no mundo em que vivemos, não somente para nossa área de atuação, mas para tantas outras em nossa sociedade. Destacando o contexto histórico, sendo evidentes os avanços ocorridos tanto nos consoles quanto nos jogos em si.

É importante ressaltar também que os Exergames vieram para somar e complementar na educação, podendo ser utilizado em outros componentes curriculares obrigatórios. No caso da Educação a intenção não é substituir as aulas práticas, e sim oferecer mais um atrativo para quem não possui interesse nas aulas, apresentando uma nova possibilidade para a principal área de pesquisa da Educação Física que é o movimento humano.

De acordo com as pesquisas de campo apresentadas nesse trabalho, é notória a aceitação dos alunos da inserção dos exergames nas aulas de Educação Física sendo considerado interessante e atrativo segundo os próprios estudantes. Entendemos que com a aceitação dos professores e as respostas positivas dos alunos quanto a entrada dos exergames nas aulas, cabe ao professor que possui afinidade com esse meio, levar os consoles para uma aula experimental e constatar a aceitação ou não dos alunos.

Acredito que os exergames possam ser uma boa ferramenta para a educação em várias disciplinas. No caso da Educação Física eles estariam no grupo destinado ao lazer. Caso o lazer seja um conteúdo escolhido para a disciplina. Analisando o que foi apresentado podemos observar que os ganhos estão mais voltados para o lazer, o lúdico no momento das aulas e o desenvolvimento cognitivo. Acredito que

possa ocorrer algum ganho também na parte motora, mas isto não foi comprovado nas pesquisas.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. S. **As crianças e o videogame**: A percepção das mães sobre a influência do vídeo game no cotidiano dos seus filhos. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

BARACHO, A.F.O; GRIPP, F. J; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e esporte**. 3 ed. Barueri: Manole, 2011.

BATISTA, M. L. S; et all. Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery** <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Faculdade de Sistemas de Informação - N. 3, jul/dez 2007.

FINCO, M. D; REATEGUI, E. B; ZARO, M. A. Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 687-699, jul./set. de 2015.

FINCO, M. D; FRAGA, A. B. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.533-541, jul./set. 2012.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KENSKI, V. M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na educação física. **Revista Motriz**: revista de educação física, Rio Claro, v. 1, n. 2, p.129-133, dez. 1995.

MEDEIROS, A. F. **Jogos eletrônicos na educação física**: uma revisão sobre o tema. Trabalho de conclusão de curso em Educação Física. Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2015.

RODRIGUES JÚNIOR, E; SALES, J. R. L. Os jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 70-82, jan./abr. 2012.

ROSADO, J. R. **História do jogo e o game na aprendizagem**. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO

NOVAS TRILHAS, 2., Salvador, 2006. Anais... Salvador: UNEB, 2006.

MARTINS, K. E. R. **Jogos eletrônicos e infância**: Implicações no desenvolvimento psicomotor. Trabalho de conclusão de curso em Educação física. Centro universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2015.

SILVEIRA, G. C. F.; TORRES, L. M. Z. B. **Educação física escolar**: um olhar sobre os jogos eletrônicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., Recife, 2007. Anais... Recife: CBCE, 2007.

VAGHETTI, C.A.O; BOTELHO, S.S.C. **Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames**. Ciências & Cognição 2010; Vol. 15.

### **Sites consultados**

[http://www.vgchartz.com/analysis/platform\\_totals/](http://www.vgchartz.com/analysis/platform_totals/) acessado 08/03/2017

<http://gizmodo.uol.com.br/futuro-dos-consoles/> acessado em 27/03/2017

<http://guildageek.com/setima-e-oitava-geracao-dos-videogames/> acessado em 27/03/2017

<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2016/03/playstation-vr-oculos-de-realidade-virtual-do-ps4-ira-custar-us-400.html> acessado em 10/04/2017

<https://oglobo.globo.com/economia/o-mercado-de-games-no-mundo-fatura-mais-que-cinema-musica-somados-16251427/> acessado 15/08/2017

<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/gta-quebra-7-records-mundiais-confirma-guinness-10306977> acessado 12/09/2017

## Hipertensão arterial sistêmica: classificações e programas de exercícios físicos

### *Systemic hypertension: classifications and exercise programs*

**<sup>1</sup>FARANI, É. I. V.; <sup>1</sup>FILIFE JUNIOR, A. O.<sup>1</sup>; ALVES, Marcelo Paraiso<sup>1</sup>; ALONSO, M. O<sup>1</sup>.**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.*

[erikivf@gmail.com](mailto:erikivf@gmail.com)

### RESUMO

Embora o presente trabalho ainda esteja em período de elaboração, estamos submetendo-o ao XIV Congresso de Educação Física de Volta Redonda, 2019. Em todo o mundo nas últimas décadas o número de indivíduos acometidos pela Doença Crônica Não Transmissível (DCNT) denominada Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), vem apresentando aumento significativo. No que se refere ao estudo proposto, estamos primando pela clareza e melhoria da qualidade das informações que chegam aos profissionais de saúde com âmbito em Educação Física (EF), perspectivando assim uma potencialização das possibilidades de intervenção junto aos pacientes acometidos pela HAS. Esse artigo terá como objetivo geral reconhecer a HAS como DCNT que acomete uma grande parcela da população brasileira e como específicos discutir as diferentes nomenclaturas classificatórias e valores referenciais da HAS como possíveis fatores complicadores para entendimento de profissionais de EF e ainda buscar na literatura as principais modalidades e prescrições de exercícios físicos indicados para portadores da doença estudada. No que se refere ao caminho metodológico, utilizaremos a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e cunho descritivo.

**Palavras chave:** Hipertensão Arterial Sistêmica. Classificações. Modalidades de exercícios físicos.

### 1. Introdução

O artigo apresentado buscou discutir a HAS, como DCNT, comum e na mesma proporção tão perigosa em nossa contemporaneidade, seus valores referenciais são reconhecidos pela Sociedade Brasileira de Cardiologia; Sociedade Brasileira de Hipertensão; Sociedade Brasileira de Nefrologia, (2010) *Apud* Brasil (2013);

Sociedade Brasileira de Cardiologia (2019) da seguinte forma, Pressão Sistólica (PAS) menor que 130 mmHg e a Pressão Diastólica (PAD) menor que 85 mmHg, já Brandão e Nogueira (2018) apresentam valores de PAS  $\leq 120$  mmHg e PAD  $\leq 80$  mmHg, embora o *American college of cardiology*(2017) assumam valores de PAS  $< 120$  mmHg e PAD  $< 80$  mmHg.

Também observamos comumente nas tabelas, diferentes nomenclaturas dentre elas podemos citar: pré-hipertensão, elevada, limítrofe, hipertensão leve, hipertensão moderada, grave, sistólica isolada, hipertensão estágios 1, 2, 3, dentre outras nomenclaturas utilizadas pelos autores que abordam o tema em questão.

Mesmo com tantas divergências balizadas por órgãos oficiais e *experts* no assunto, sabemos que esta é uma DCNT, reconhecida como um dos maiores problemas de saúde pública do país e sendo classificada como doença do aparelho circulatório. Ainda chamamos atenção que no ano de 2017 em nosso país, tivemos uma média de 388,7 mortes de HAS/dia (BRASIL,2019).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (2016), detecta que mais de um bilhão de pessoas em todo mundo são acometidas pela HAS, e sugere que essa incidência está muito relacionada com a obesidade e sedentarismo que vem aumentando em todo o mundo, muito dos doentes acometidos nem sabem de sua própria condição, essa doença acomete crianças, adultos, idosos todos de ambos os sexos, apesar de estar mais presentes em homens e pessoas com a idade avançada.

Já Scala, Magalhães e Machado (2015) e Sociedade Brasileira de cardiologia (2017), apresentam os números da HAS no Brasil como atingindo 32,5% (36 milhões) de indivíduos adultos, mais de 60% dos idosos, contribuindo direta ou indiretamente para 50% das mortes por doença cardiovascular.

É recorrente ouvirmos que a população em geral vem se movimentando cada vez menos, se alimentando cada vez mais e com qualidade inferior, insistindo em consumir tabaco e bebidas alcoólicas, sendo assim tais hábitos nos chamaram atenção, pois na proporção inversa o número de informações lançadas pelos órgãos de saúde e mídia mesmo que ainda não sejam as ideais são reais, isso é existem, entretanto nos parece que tais hábitos pessoais vêm contribuindo para o baixo nível do controle da doença estudada.

Malachias (2016) ao tratar sobre o assunto, enfatiza que alguns dos fatores de associação direta com a HAS, têm maior incidência em homens até 50 anos e em mulheres após esta idade, aponta que o aumento linear da PA surge mais comumente de acordo com o aumento da idade, pelo mal hábito do consumo de sódio em excesso, tão presente na dieta atual da população, aumentando assim tais ocorrências. Pessoas obesas apresentam HAS com maior frequência e esta doença demonstra ser mais severa em negros do que em brancos, aponta que o consumo elevado de bebidas alcoólicas como cerveja, vinho e destilados potencializam seu aparecimento.

Em dados apontados pela OMS e OPAS (2016) estimasse que entre 20% a 35% da população adulta em toda América Latina e Caribe são acometidos pela HAS, e o número de casos vem aumentando durante os anos, afirma que por ser uma doença silenciosa muitas pessoas nem sabem que estão sob tal condição.

A OMS e OPAS (2016) destaca que tal doença é reconhecida como principal causa de cardiopatia isquêmica<sup>1</sup> e de acidente vascular<sup>2</sup> cerebral além de ser o principal fator de risco para enfermidades e mortes devido a problemas cardiovasculares prematuros, sendo também a segunda causa de sequelas em todo mundo.

Diante do exposto estamos apresentando como objetivo geral reconhecer e discutir a HAS como DCNT que acomete uma grande parcela da população brasileira e a possibilidade da desmedicalização através da atuação de exercícios físicos e ainda como específicos identificar as diferentes nomenclaturas classificatórias utilizadas para o reconhecimento da HAS e buscar na literatura da área de EF os principais métodos, modalidades e prescrições de exercícios físicos indicados para portadores da doença. Para isso iremos recorrer a autores como: WHO (1998); OMS (2005); Sociedade Brasileira de Hipertensão (2010); Brasil (2013); Sociedade Brasileira

---

<sup>1</sup> Cardiopatia isquêmica: Na fisiopatologia da cardiopatia isquêmica dois processos estão implicados: a oferta e a demanda de oxigênio pelo miocárdio. A isquemia miocárdica ocorre quando há desequilíbrio na oferta e na demanda de oxigênio (Antônio C. C. Carvalho, José Marconi A. Sousa, 2001, p. 297).

<sup>2</sup> Acidente vascular cerebral: Acontece quando vasos que levam sangue ao cérebro entopem ou se rompem, provocando a paralisia da área cerebral que ficou sem circulação sanguínea. É uma doença que acomete mais os homens e é uma das principais causas de morte, incapacitação e internações em todo o mundo (BRASIL, 2019, p. 1).

de Cardiologia (2016); OMS e OPAS (2019), dentre outros que pesquisam sobre o assunto. No que se refere ao caminho metodológico, utilizaremos a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e cunho descritivo.

Sabemos que não é tarefa fácil apontar evidências que possam sugerir padronizações e diretrizes metodológicas no reconhecimento das prescrições de exercícios físicos e classificações inerentes a HAS, entretanto, buscaremos nas literaturas estudadas possíveis caminhos consensuais que por ventura possam potencializar a compreensão e facilitação do diálogo entre os profissionais de EF, destes com seus pacientes e quem sabe ainda, com os outros membros da equipe multidisciplinar.

### **1.1. A importância prevenção de doenças para pacientes acometidos pela HAS**

Não é novidade que ao longo da história da saúde do Brasil, diferentes fatores foram e ainda são determinantes para banalizar, menosprezar ou ainda dificultar trabalhos relacionados à cura (FRAGA e WACHS, 2010). De uma maneira geral percebe-se que estas ações geram práticas cada vez mais equivocadas levando ao surgimento de distintos problemas tanto para pacientes quanto para profissionais de saúde inseridos em suas diferentes equipes inter e multidisciplinares. Gostaríamos de citar um ponto que nos parece fundamental nessa discussão, que são as concepções de saúde <sup>3</sup>reduzida e <sup>4</sup>ampliada, pois o desenvolvimento de todo o trabalho e sistema de saúde nacional deve ser direcionado e baseado de acordo com a ideia da concepção almejada pelas leis que regem a saúde do país e que infelizmente não é isso que estamos vendo. Pelo contrário o modelo biomédico característica da concepção reduzida ainda vem sendo o modelo utilizado no cotidiano do sistema brasileiro, perturbando substancialmente as ações voltadas para tratamentos, estratégias, criações de equipes em todo país. Entretanto, a sociedade em geral e profissionais da área de saúde devem cobrar principalmente pautados nas leis existentes e atualizadas a modificação desse panorama,

---

<sup>3</sup>Concepção reduzida (DALMOLIM, 2011) Tipo de concepção que se fundamenta a partir de um conceito de saúde ultrapassado, onde temos como fator primordial a hegemonia do modelo biomédico em detrimento das ações multidisciplinares

<sup>4</sup>Concepção ampliada (DALMOLIM, 2011) Tipo de concepção que se fundamenta a partir de um conceito de saúde que leva em consideração os condicionantes e determinantes da saúde, baseada no conceito de saúde da VIII Conferência Nacional de Saúde.



buscando melhores serviços através das diferentes possibilidades e conexões características da concepção ampliada.

Julgamos a prevenção juntamente<sup>5</sup> com a promoção de saúde<sup>6</sup> (em um outro contexto) como sendo pontos fundamentais para o combate à HAS, pois acreditamos que tais ações possam ser as formas mais eficazes e de menor custo quando pensamos em todo o processo.

Enquanto profissionais da saúde, ao abordarmos junto à alunos/pacientes ações orientadoras sobre o tabagismo, a obesidade, o sedentarismo, a dieta hipersódica, já apontando o discurso para a alimentação saudável, as bebidas alcoólicas, enquanto complicadores para HAS, estamos certamente desenvolvendo ações para prevenção primária de doenças. Nesse caso podemos observar que estamos falando sobre fatores de risco modificáveis como sendo pontos fundamentais para a melhoria da qualidade de vida da população, ainda mais se levarmos em consideração indivíduos já acometidos pela doença, sabemos que o sedentarismo, a má alimentação, o alcoolismo e o tabagismo são reconhecidos por serem fatores que podem e devem ser controlados pelo próprio indivíduo, diminuindo assim a probabilidade de aparecimento de DCNT (WHO, 1998; OMS, 2005)

Já na fase da detecção e do tratamento precoce denominada prevenção secundária, objetiva-se minimizar os efeitos deletérios da doença, evitando as complicações e diminuindo a velocidade do quadro clínico negativo, ao programar tais ações deve-se levar em consideração a identificação dos fatores de risco associados as lesões em órgão-alvo e avaliação de comorbidade. Por outro lado, quando o trabalho for voltado para reduzir complicações já existentes por conta dos efeitos da HAS, denominamos como prevenção terciária, essa ação objetiva prevenir ou até mesmo retardar as complicações agudas e crônicas juntamente com o afastamento da morte precoce, é nessa fase que o indivíduo está necessitando dos

---

<sup>5</sup> Prevenção de doenças: A prevenção em saúde "exige uma ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença" (Leavell & Clark, 1976: 17).

<sup>6</sup> Promoção de saúde: Define-se, tradicionalmente, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medidas que "não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais" (Leavell & Clark, 1976: 19).

trabalhos de reabilitação já acometidos por possíveis complicações (CZERESNIA, 2003).

Já sabemos que as práticas de exercícios físicos auxiliam na prevenção da HAS como forma de tratamento e controle e que essa ação é de suma importância para melhoria e manutenção da qualidade de vida de pacientes hipertensos.

Autores como Sociedade Brasileira de Cardiologia; Sociedade Brasileira de Hipertensão e Sociedade Brasileira de Nefrologia (2006); Chobanian, Bakris, Black, et al. (2003) apud Medina, Lobo, De Souza, Kanegusuku e Forjaz (2010), complementam nossa ideia, afirmando a importância da prática regular e sistematizada de exercícios aeróbicos complementados pelos exercícios resistidos para indivíduos acometidos pela HAS.

Os exercícios físicos são reconhecidos como ações específicas para a melhora da qualidade de vida e aptidão física, onde o exercício aeróbico se caracteriza por ações em grandes grupos musculares de forma rítmica como andar, correr, pedalar, dançar, dentre outros. Já os exercícios resistidos se caracterizam pelas ações constantes e intensas das contrações musculares contra um determinado tipo de resistência (FLECK E KRAEMER, 2006 APUD ABAD, DA SILVA, MOSTARDA, DA SILVA, IRIGOYEN, 2010).

Palatini, Graniero e Mormino, et al. (1994) apud Medina, Lobo, De Souza, Kanegusuku e forjaz (2010), apontam que as respostas dos treinamentos aeróbicos sobre a PA em indivíduos ativos com vigília de 24 horas, têm apresentado modificações positivas quando comparadas com indivíduos inativos no mesmo período de observação. Além disso os autores op cit. apresentaram uma metanálise identificando significativas reduções sobre medias de valores que se apresentam em torno de -5 a -7 mmHg para as PAS e PAD de vigília, após a submissão das ações voltadas para os treinamentos aeróbicos.

Já Kelley e Kelley (2000) apud Abad, Da Silva, Mostarda, Da Silva, Irigoyen (2010), nos lembram que os exercícios resistidos durante muito tempo foram contra indicados para indivíduos hipertensos. Porém em 2000, estes mesmos autores apresentaram um trabalho comprovando que os treinamentos resistidos, bem acompanhados e sistematizados poderiam reduzir a PAS e PAD em -2% a -4%. A

partir daí, aumentando significativamente o número de pesquisas científicas sobre o assunto.

Chamamos atenção que indivíduos submetidos aos treinamentos com exercícios resistidos terão como respostas orgânicas e fisiológicas o aumento da PA em níveis elevados, logicamente tais alterações devem ser levadas em consideração e controladas, pois os riscos para os indivíduos em nesse tipo de treino logicamente também irão aumentar, principalmente se tratando de hipertensos (RINKEL, ALGRA, ET AL., 1997).

Autores como Forjaz, Rezk e Cardoso (2010), apontam que existem formas de minimizar tais riscos focando principalmente no controle da intensidade, no número de repetições, em intervalos que devem ser um pouco mais longos objetivando assim a volta da PA aos valores basais.

Diante do exposto, podemos observar que os exercícios aeróbicos são mais seguros comparados aos resistidos, pois como já citado estes acabam promovendo um risco maior durante sua execução, porém devido resultados positivos, documentados e comprovados, sempre devemos levar em consideração seus benefícios a saúde e sua recomendação enquanto complemento aos exercícios aeróbicos (PESSCATELLO, FRANKLIN, FAGARD, ET AL., 2004 APUD MEDINA, LOBO, DE SOUZA, KANEGUSUKU E FORJAZ, 2010)

Sendo assim, apontamos a prática de exercícios sistematizados aeróbicos combinados com resistidos como forma importante de tratamento e controle da HAS.

## **1.2. Classificações e nomenclaturas**

Por ocasião de nossos estudos encontramos um ponto que nos chamou atenção e que gostaríamos de dividir com os leitores desse artigo, como uma dificuldade real a ser levado em consideração para o trabalho do dia a dia dos profissionais da área da saúde. portanto, apresentamos as diferentes nomenclaturas utilizadas para apontar o mesmo fenômeno, nesse caso a falta de padronização para classificação dos diferentes níveis de HAS, mesmo sabendo que esse é um problema recorrente em nossa área e por vezes já muito debatido por pesquisadores da EF (FARIA JUNIOR, 1999 IN. ROCHA JUNIOR ,2004), nos chama atenção como

essa falta de padronização em termos de nomenclaturas, podem nos levar a algumas dificuldades tanto em nossas leituras quanto em nossa prática principalmente se analisarmos a possibilidade de trabalho inter e multidisciplinar.

Em nossa tentativa de apresentar as diferentes classificações referentes a HAS chamamos atenção dos leitores para o risco da busca desenfreada travada por diferentes pesquisadores por possíveis conceituações e classificações, portanto, apresentaremos na fala de Rocha Junior (2004, p. 6) tais riscos pertinentes a esta praxe.

Um outro fator que pode ser identificado no seio da EF é algo que podemos dizer já ser uma tradição da área, que é o hábito de criar conceitos, classificar atividades. Isto decorre da tentativa de articular diferenças e criar aproximações, com o interesse de possibilitar um melhor entendimento pelos próprios profissionais e pela sociedade.

Todavia, esta diversidade de conceitos e classificações inventadas tem colaborado para criar, ou mesmo ampliar, as dificuldades de entendimento da EF, seja nas suas propostas de intervenção ou de investigação e estudo. Podemos observar e constatar um intenso debate tautológico, onde várias denominações, conceituações e classificações tem sido proposta para se analisar o mesmo fenômeno, (...)

O autor op cit. ainda aponta, possíveis confusões na busca de inúmeras definições e classificações, fazendo com que circulemos entre opiniões contrárias e diversas entre as temáticas ligadas à saúde inseridos em nosso trabalho, além de criar modelos-ideais fechados para um fenômeno social complexo que se manifesta dinamicamente nos espaços sociais.

Acreditamos que as tabelas 1; 2 e 3 possam retratar o nosso incomodo e preocupação no que tange as diferentes classificações e nomenclaturas, pois podemos observar que são tabelas criadas por autores reconhecidos e renomados da área da saúde e que, portanto, influenciam diretamente diferentes profissionais da área.

**Anexo 1: Classificação da pressão arterial para adultos maiores de 18 anos**

Classificação	Pressão sistólica (mmHg)	Pressão diastólica (mmHg)
Ótima	< 120	< 80
Normal	< 130	< 85
Limítrofe	130 – 139	85 – 89
Hipertensão estágio 1	140 – 159	90 – 99
Hipertensão estágio 2	160 – 179	100 – 109
Hipertensão estágio 3	≥ 180	≥ 110

Fonte: SBC; SBH; SBN, (2010) *Apud* Brasil (2013).

**Anexo 2: Classificação da pressão arterial para adultos maiores de 18 anos**

Classificação	Pressão sistólica (mmHg)	Pressão diastólica (mmHg)
Normal	<130	<85
Normal limítrofe	130 - 139	85 - 89
Hipertensão Leve Estágio 1	140-159	90-99
Hipertensão Moderada Estágio 2	160-179	100-109
Hipertensão Grave Estágio 3	> 180	> 110
Hipertensão Sistólica Isolada	> 140	< 90

Fonte: Sociedade Brasileira de Cardiologia (2019).

Ao compararmos a Tabela 1 com a 2, podemos observar que apesar dos valores referenciais serem os mesmos estas apresentam-se com nomenclaturas diferenciadas.

### Anexo 3: Classificação da pressão arterial para adultos maiores de 18 anos

Classificação	Pressão sistólica (mmHg)	Pressão diastólica (mmHg)
Normal	≤120	≤80
Pré-hipertensão	121 - 139	81 - 89
Hipertensão estágio 1	140 - 159	90 - 99
Hipertensão estágio 2	160 - 179	100 - 109
Hipertensão estágio 3	≥180	≥110

Fonte: Brandão e Nogueira (2018)

Buscando analisar a Tabela 3 com as duas já apresentadas, fica evidente que não só as nomenclaturas se apresentam diferenciadas, mas também os valores referenciais.

### Anexo 4: Classificação da pressão arterial para adultos maiores de 18 anos

## Blood Pressure Categories



BLOOD PRESSURE CATEGORY	SYSTOLIC mm Hg (upper number)		DIASTOLIC mm Hg (lower number)
<b>NORMAL</b>	<b>LESS THAN 120</b>	<b>and</b>	<b>LESS THAN 80</b>
<b>ELEVATED</b>	<b>120 – 129</b>	<b>and</b>	<b>LESS THAN 80</b>
<b>HIGH BLOOD PRESSURE (HYPERTENSION) STAGE 1</b>	<b>130 – 139</b>	<b>or</b>	<b>80 – 89</b>
<b>HIGH BLOOD PRESSURE (HYPERTENSION) STAGE 2</b>	<b>140 OR HIGHER</b>	<b>or</b>	<b>90 OR HIGHER</b>
<b>HYPERTENSIVE CRISIS (consult your doctor immediately)</b>	<b>HIGHER THAN 180</b>	<b>and/or</b>	<b>HIGHER THAN 120</b>

Fonte: American collegeofcardiology(2017).

Embora a Tabela 4 apresente valores referenciais bem próximos da tabela 3, quando focamos especificamente nas nomenclaturas, fica fácil observar que como as anteriores apresentadas, existem disparidades evidentes em suas formulações.

Então observamos que as tabelas apresentam incongruências significativas e por isso pontuamos que essas diferenças se tornam fatores fundamentais que contribuem sobre maneira para a falta de entendimento de profissionais de EF no que se refere a HAS e a evolução de seus estudos para área.

Acreditamos que após o apresentado não seja difícil perceber que esse tipo de confusão conceitual pode colaborar negativamente para busca de respostas mais rápidas e eficazes nos tratamentos voltados para pacientes acometidos pela HAS, portanto julgamos ser imprescindível para o profissional de EF uma constante atualização e conexão com os diferentes termos utilizados por autores, pelas distintas profissões e equipes multidisciplinares de saúde, para que tal problema não influencie nos resultados almejados para nossos pacientes. Um outro ponto grave e que nos chamou atenção foi que nas tabelas escolhidas encontramos diferenças entre os valores estabelecidos, para os níveis que se correspondem.

## **2. Considerações Finais**

O artigo apresentado busca apresentar os profissionais de EF como agentes atuantes na prevenção de doenças e os programas de exercícios físicos como um modo de combate e controle a HAS, ainda discutiu a importância da atualização das nomenclaturas e classificações da HAS como um problema a ser superado para melhoria na qualidade dos serviços prestados pelos diferentes profissionais da saúde.

Sabemos que a desmedicalização é um desafio em nosso país, por estarmos de frente com uma saúde conservadora, que tem como centralidade o modelo biomédico e de concepção restrita, embora nossa constituição e por consequência a lei 8.080, apontem para um outro modelo o de concepção ampliada, entendemos então que no Brasil teoricamente temos um sistema e modelo invejável por todo mundo, mas que na prática não é bem assim que funciona. Se bem estudada e analisada essa prática traz uma enorme restrição para atuação do profissional de EF, pois os trabalhos de prevenção através dos exercícios físicos logicamente prescritos por profissionais de EF ficam relegados a “*segundo, terceiro, quarto, ..... Planos*”, tendo assim como prioridade as ações mais tradicionais e de ordem médica.

Por fim chamamos a atenção que não temos a pretensão de buscarmos um fechamento nas conceituações e classificações da HAS, mas acreditamos que criamos um espaço para uma possível reflexão e quem sabe um futuro avanço da qualidade dos serviços prestados à população por meio de uma melhor

compreensão sobre a importância de tais atualizações por parte dos profissionais de EF.

## Referência

AMERICAN COLLEGE OF CARDIOLOGY. **A Report of the American College of Cardiology/American Heart Association Task Force on Clinical Practice Guidelines.** 2017ACC/AHA/AAPA/ABC/ACPM/AGS/APhA/ASH/ASPC/NMA/PCNA Guideline for the Prevention, Detection, Evaluation, and Management of High Blood Pressure in Adults. 2017. Disponível em: <https://www.ahajournals.org/doi/pdf/10.1161/HYP.0000000000000066>. Acesso em: 01/07/2019.

BRANDÃO, Andréa Araujo; NOGUEIRA, Armando da Rocha. **Manual de hipertensão arterial.** Ed. Rio de Janeiro : SOCERJ, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Estratégias para o Cuidado da Pessoa com Doença Crônica: hipertensão arterial sistêmica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da saúde. 2019. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45446-no-brasil-388-pessoas-morrem-por-dia-por-hipertensao>. Acesso em: 06/07/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2019. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/acidente-vascular-cerebral-avc>. Acesso em: 04/07/2019.

CARVALHO, Antônio C. C.; SOUSA José Marconi A. **Cardiopatia isquêmica.** RevBrasHipertens. 8: 297-305, 2001.

CHOBANIAN, AV; BAKRIS, GL; BLACK, HR; et al. Seventhreportofthe Joint NationalCommitteeonPrevention, Detection, Evaluation, andTreatmentof High BloodPressure. Hypertension.In: MEDINA, Fábio Leandro; LOBO, Fernando da Silveira; DE SOUZA, Dinoélia Rosa; KANEGUSUKU, Hércio e FORJAZ, Cláudia Lúcia de Moraes. Atividade física: impacto sobre a pressão arterial. RevBrasHipertens. vol.17(2):103-



106, 2010. Disponível em: <http://departamentos.cardiol.br/dha/revista/17-2/10-atividade.pdf>. Acesso em: 13/07/2019.

CZERESNIA, Dina, Freitas CM (org.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

LEAVELL, S. & CLARCK, E. G. *Medicina Preventiva*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

DAMOLIN, Barbara Brezolin; BACKES, Dirce Stein; ZAMBERLAN, Cláudia; SCHAURICH, Diego; COLOMÉ, Juliana Silveira; GEHLEN, Maria Helena. **Significados do Conceito de Saúde na Perspectiva de Docentes da Área da Saúde**. Esc Anna Nery (impr.), 2011 abr - jun; 15 (2):389-394.

FARIA JUNIOR, A. G. de. **Atividade física, saúde e ambiente**. In FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de et al. (orgs). Uma introdução à Educação Física. Niterói: Corpus, 1999.

FLECK, Steven J.; KRAEMER, William J. **Fundamentos do Treinamento de Força Muscular**. In. ABAD, César Calvinato Cal; DA SILVA, Ricardo Severino; MOSTARDA, Cristiano Mostarda; DA SILVA, Ivana Cinthya de Moraes; IRIGOYEN, Maria Cláudia. **Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.), vol.24, no.4. São Paulo, Dec. 2010**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092010000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000400010). Acesso em: 13/07/2019.

FORJAZ, CLM; REZK, CC; CARDOSO, Jr. CG; TINUCCI, T. **Sistema cardiovascular e exercícios resistidos**. In: Negrão CE, Barretto ACP, eds. cap. 17. *Cardiologia do exercício: do atleta ao cardiopata*. 3. ed. Barueri: Manole; 2010, p. 382-99.

FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe (Orgs). **Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

KELLEY, GA; KELLEY, KS. **Efficacy of aerobic exercise on coronary heart disease risk factors**. In: ABAD, César Calvinato Cal; DA SILVA, Ricardo Severino; MOSTARDA, Cristiano Mostarda; DA SILVA, Ivana Cinthya de Moraes; IRIGOYEN, Maria Cláudia. **Rev. bras. educ. fís.**

esporte (Impr.), vol.24, no.4. São Paulo, Dec. 2010. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092010000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000400010). Acesso em: 13/07/2019.

MALACHIAS, Marcus; SOUZA, Weimar; PLAVNIK, Frida; et al. **7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão**. Rio de Janeiro, 2016 Disponível em [http://publicacoes.cardiol.br/2014/diretrizes/2016/05\\_HIPERTENSAO\\_ARTERIAL.pdf](http://publicacoes.cardiol.br/2014/diretrizes/2016/05_HIPERTENSAO_ARTERIAL.pdf) Acesso: 01 de Junho de 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção de Doenças Crônicas um investimento vital**. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Bireme, **Dia Mundial da Hipertensão**. 2016. Disponível em: [https://www.paho.org/bireme/index.php?option=com\\_content&view=article&id=330:dia-mundial-da-hipertensao-2016&Itemid=183&lang=pt](https://www.paho.org/bireme/index.php?option=com_content&view=article&id=330:dia-mundial-da-hipertensao-2016&Itemid=183&lang=pt). Acesso em: 24/07/2019.

PALATINI, P; GRANIERO, GR E MORMINO, P; et al. Relationbetweenphysical training andambulatorybloodpressure in stage I hypertensivesubjects. Resultsofthe HARVEST Trial. HypertensionandAmbulatoryRecordingVenetiaStudy.In:

MEDINA, Fábio Leandro; LOBO, Fernando da Silveira; DE SOUZA, Dinoélia Rosa; KANEGUSUKU, Hélcio e FORJAZ, Cláudia Lúcia de Moraes. Atividade física: impacto sobre a pressão arterial. RevBrasHipertens. vol.17(2):103-106, 2010. (2010). Disponível em:<http://departamentos.cardiol.br/dha/revista/17-2/10-atividade.pdf>. Acesso em: 13/07/2019.

PESCATELLO, LS; FRANKLIN, BA; FAGARD, R; FARQUHAR, WB; KELLEY, GA; RAY, CA.**American Collegeof Sports Medicine position stand. Exerciseandhypertension.In:**

MEDINA, Fábio Leandro; LOBO, Fernando da Silveira; DE SOUZA, Dinoélia Rosa; KANEGUSUKU, Hélcio e FORJAZ, Cláudia Lúcia de Moraes. **Atividade física: impacto sobre a pressão arterial**. RevBrasHipertens. vol.17(2):103-106, 2010. Disponível em:<http://departamentos.cardiol.br/dha/revista/17-2/10-atividade.pdf>. Acesso em: 13/07/2019.

ROCHA JUNIOR, Coriolano da. **A Organização do Campo da Educação Física: considerações sobre o debate.** 2004. 10. f. Artigo. – Arquivos em movimento, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, 2005. Disponível em: [http://b200.nce.ufrj.br/~revista/artigos/v1n2/artigo07\\_v1n2.pdf](http://b200.nce.ufrj.br/~revista/artigos/v1n2/artigo07_v1n2.pdf) - Acessado em: 25/10/2011 às 11:30h.

SCALA LC, MAGALHÃES LB, MACHADO A. **Epidemiologia da hipertensão arterial sistêmica.** In: Moreira SM, Paola AV; Sociedade Brasileira de Cardiologia. Livro Texto da Sociedade Brasileira de Cardiologia. 2ª. ed. São Paulo: Manole; 2015. p. 780-5.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. Departamento de Hipertensão Arterial. **7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial.** Ed. Atha Comunicação e Editora: Rio de Janeiro, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. Departamento de Hipertensão Arterial. **VI Diretrizes brasileiras de hipertensão.** RevBrasHipertens. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. Departamento de Hipertensão Arterial. **7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial. CONCENSO E DIRETRIZES.** Desenvolvido pela Gerência de Tecnologia da SBC. 2019 Disponível em: <http://departamentos.cardiol.br/dha/consenso3/capitulo1.asp>. Acesso em: 18/07/2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO. 2010. Disponível em: <http://departamentos.cardiol.br/dha/vidiretriz/vidiretriz.asp>. Acesso em: 08/07/2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA; SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO E SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEFROLOGIA. **V Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial.** 2006. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/consenso/pocketbook/2005-2009/13-ha.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Obesity: Preventing e Managing the Global Epidemic. Geneva: WHO.1998.

## **Educação física escolar e interculturalidade: um possível diálogo sobre a inclusão**

### ***School physical education and interculturality: a possible dialogue on inclusion***

**ERBISTE, G. T.<sup>1</sup>; ALVES, M.P.<sup>1</sup>**

1 – Unifoa, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
[gabriel.erbiste96@gmail.com](mailto:gabriel.erbiste96@gmail.com)

#### **RESUMO**

O presente trabalho tem como intenção discutir a noção de interculturalidade na ação do professor de Educação Física na educação básica. Tal discussão se justifica pela necessidade de minimizar a exclusão existente nas aulas de Educação Física: gênero, sexualidade, raça, religiosidade, dentre outras. Desconsiderar tal perspectiva pode reduzir a ação do professor a uma prática centrada no caráter anátomo-fisiológico ou a redução das ações dos(as) estudantes ao mero gesto técnico e desportivo, priorizando a classificação e hierarquização dos estudantes. Como questão norteadora o estudo busca responder o seguinte questionamento: Até que ponto a perspectiva da Interculturalidade auxilia na discussão de processos de inclusão? Metodologicamente, optamos pela revisão bibliográfica, buscando as noções de ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos como elementos fundantes na problematização das práticas colonialista e patriarcais oriundos da sociedade contemporânea. Consideramos que as discussões apresentadas no desenvolvimento do trabalho poderão contribuir para a prática docente do professor de Educação Física que atua na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação física. Interculturalidade. Educação básica.

#### **ABSTRACT**

*The present work intends to discuss the notion of interculturality in the action of the teacher of Physical Education in basic education. Such discussion is justified by the need to minimize the exclusion existing in physical education classes: gender, sexuality, race, religiosity, among others. Disregarding this perspective can reduce the teacher's action to a practice centered on anatomo-physiological character or the reduction of students' actions to the mere technical and sporting gesture,*

*prioritizing the classification and hierarchization of students. As a guiding question the study seeks to answer the following question: To what extent does the perspective of Interculturality help in the discussion of inclusion processes? Methodologically, we opted for the bibliographical revision, searching for the notions of ecology of knowledge and ecology of recognitions as founding elements in the problematization of colonialist and patriarchal practices originating in contemporary society. We consider that the discussions presented in the development of the work may contribute to the teaching practice of the Physical Education teacher who works in Basic Education.*

**Keywords:** *Physical education. Interculturality. Basic education.*

## **1. Introdução**

Sabendo que Educação Física está vinculada a área da saúde, visto que a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n°. 218, de 6 de março de 1997 (BRASIL, 1997), estabelece tal condição, ressaltamos que tal profissão estabelece uma educação do corpo por intermédio do movimento. Brugnerotto e Simões (2009) ainda afirmam a necessidade de refletir sobre o conceito de saúde, pois historicamente tal noção estabeleceu modelos e padrões a serem seguidos.

No que diz respeito ao espaço escolar Simões Ferreira, Nogueira de Oliveira e Coelho Sampaio (2013, p. 674) consideram este espaço necessário “para ser o momento de partida na busca pelo conhecimento em saúde, entre outras maneiras, através de ações de educação e promoção da saúde”. No entanto, consideramos que o espaço da escola não deva restringir a ação do componente curricular Educação Física à temática de saúde, mas ampliar o debate viabilizado por outros temas relevantes à sociedade contemporânea, como por exemplo: sexualidade, gênero, raça, padrões corporais, dentre outros.

Nesta linha de pensamento, o presente estudo tem como intencionalidade discutir a importância da noção de interculturalidade na ação do professor de Educação Física na Educação Básica.

Desconsiderar tal perspectiva pode reduzir a ação do professor a uma prática centrada no caráter anátomo-fisiológico, priorizando a classificação e hierarquização dos estudantes.

Para Daólio (1995) a referida atitude não privilegia a expressão corporal no que diz respeito ao termo de sentido, expressão essa que pode variar em grupos diversos, descaracterizando a diferença e aspectos singulares de cada cultura que não deveria ser utilizada para normalizar, classificar e excluir (FOUCAULT, 1987).

A Educação Física, historicamente, já contemplou múltiplas práticas educativas cujo objetivo contemplava o corpo forte, robusto e limpo, ao gesto técnico desportivo, porém, após alguns debates ocorridos na década de 1980, houve a ampliação do campo de ação dessa área, promovendo a possibilidade de inserção de várias temáticas nas aulas de Educação Física, inclusive as questões socioculturais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesta ótica, Teixeira (2009) afirma que, apesar do debate estabelecido a partir da década de 1980, os processos de exclusão permanecem durante as aulas de educação física, como por exemplo: a exclusão das meninas, do menos habilidoso, da pessoa com deficiência, do obeso, dentre outros, ocasionando a ausência de diálogo entre os estudantes.

Levando em consideração esse cenário, Boaventura de Sousa Santos (2007) menciona que o Pensamento Abissal<sup>1</sup> opera classificando e hierarquizando povos e culturas e em detrimento ocasionando múltiplos processos de inferiorização de seres humanos, saberes, experiências sociais, universos simbólicos, dentre outros. Para o autor, o capitalismo, o colonialismo e o hétero-patriarcado, são as origens de tais processos de subalternização social.

Para Candau e Russo (2010) uma problemática causada por essa lógica é a discriminação racial, onde se privilegia o euro-descendente e os brancos, o que cria

---

<sup>1</sup> Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

uma inferioridade dos grupos que não se encaixam nessa categoria, e diminuindo a possibilidade de contribuições advindas desse grupo subalternizado.

Nesta linha de pensamento cabe refletir: Quais aspectos devem ser considerados na ação docente no intuito de romper com essa racionalidade que opera classificando e excluindo povos e culturas? Até que ponto a perspectiva da Interculturalidade auxilia na discussão de processos de inclusão?

Partindo das questões supramencionadas, buscaremos a noção de ecologia dos saberes, ecologia dos reconhecimentos e interconhecimento abordadas por Boaventura de Sousa Santos para propor uma intervenção na perspectiva da interculturalidade. Com relação à metodologia, optamos pela revisão bibliográfica, tendo sido realizada a partir de publicações, que englobam livros, teses, monografias e demais periódicos encontrados na internet (LAKATOS E MARCONI, 2008).

## **2. Metodologia**

Conforme explicitado anteriormente, o presente trabalho de pesquisa desenvolveu-se por intermédio da pesquisa bibliográfica, especificamente a partir de estudos já elaborados. Segundo Gil (2017) a referida pesquisa é uma etapa realizada por quase todos os estudos, entretanto, o autor evidencia que algumas pesquisas se caracterizam pela sua especificidade nas fontes bibliográficas.

O trabalho de pesquisa bibliográfica é importante considerando as colocações de Lakatos e Marconi (2008) onde consideram que este tipo de pesquisa não se dá apenas por uma repetição do que já foi dito ou publicado, mas sim uma nova perspectiva sobre um tema, a partir de novas abordagens e possibilitando novas considerações.

Quanto à finalidade do trabalho, se caracteriza como uma pesquisa básica estratégica, que para Gil (2017) tem como objetivo adquirir novos conhecimentos com intenção de propor uma solução para problemas conhecidos de uma determinada área, no caso deste estudo a proposição da noção de interculturalidade nas aulas de Educação Física.

Diante desta perspectiva, a discussão sobre a interculturalidade como um caminho possível para a Educação Física escolar, emerge dos pressupostos teóricos de Boaventura de Souza Santos e Marilena Chauí, no intuito de problematizar os

processos de exclusão oriundos das questões articuladas ao patriarcado, ao capitalismo e por fim ao colonialismo (SANTOS, 2013).

Considerando a ótica do autor supramencionado, cabe frisar que o estudo se aproxima, metodologicamente, da vertente descritiva, visto que, intenciona observar, registrar, analisar, correlacionar, sem a manipulação dos fatos ou fenômenos: “Procura descobrir, com a maior precisão possível, com que o fenômeno ocorre sua relação e conexão com outros sua natureza e suas características” (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 61).

Nesta linha de pensamento, na primeira parte do trabalho, apresentaremos a diferença entre multiculturalismo e interculturalidade. Posteriormente, discutiremos as noções de Santos (2002; 2006; 2007; 2013) e Chauí (2013), que consideramos fundamentais para a problematização da interculturalidade e, por fim, vamos problematizar as contribuições de tal conceito para a Educação Física escolar.

### **3. Multiculturalismo e interculturalidade: quais as diferenças?**

Nesse momento, vamos nos deter em discutir a diferença entre o multiculturalismo e a interculturalidade, bem como apresentar suas características, especificidades e os pressupostos teóricos que estão na base destes conceitos.

Dessa forma, é fundamental que se compreenda que a sociedade atual se caracteriza predominantemente por intermédio do modo de produção capitalista, criando um ethos civilizatório marcado pelo individualismo e a desigualdade social. Trazer a tona tais características, torna-se necessário devido ao processo hierarquizador e excludente do Pensamento Abissal, conforme preconizado por Santos (2013).

A partir do processo excludente e da coexistência de variadas culturas dentro de um mesmo território, surge o multiculturalismo e a interculturalidade, conceitos que são tratados por Candau (2012) como polissêmicos, ou seja, com pluralidade de significados. Para a autora o multiculturalismo é dividido em multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, este último é o que se aproxima mais do conceito de interculturalidade. O primeiro, parte do reconhecimento da existência de várias culturas e que na sociedade, cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades e acesso a serviços e direitos



fundamentais, portanto, cria uma hegemonia de uma cultura que deve ser integrada por todos (as). Já o multiculturalismo diferencialista parte do pressuposto que na assimilação a diferença é deixada de lado e/ou ignorada, então, propõe um reconhecimento e aceitação da diferença, para garantir o poder de expressão das variadas culturas, mantendo assim suas raízes culturais. Quanto ao multiculturalismo interativo, se trata de relações abertas e é considerada mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, potencializando o questionamento entre as diferenças e desigualdades historicamente construídas o que a aproxima da noção de interculturalidade.

Quanto ao conceito de interculturalidade, Candau (2012) faz menção a Walsh (2009) ao reiterar que a interculturalidade pode se manifestar por meio de duas vertentes: funcional e crítica. A autora considera que a perspectiva funcional favorece um processo de harmonização e apacramento dos conflitos ao propor uma coesão social, unindo grupos subalternizados a cultura hegemônica, que é tratada como referência. Em que pese a interculturalidade crítica, Candau (2012) menciona que essa vertente questiona a hegemonia e a desigualdade, pretendendo assim, construir sociedades democráticas e de relações igualitárias.

Apesar da polissemia apresentada pela autora supramencionada, outros autores apesar de até reconhecerem tal polissemia, acabam utilizando um único significado do conceito, como (LOPES, 2012) que deixa claro que o multiculturalismo estabelece relações entre as sociedades, com base na tolerância, e com isso, padece de limitações para promover a civilidade. Porém, cabe refletir: Qual a civilidade preconizada. Neste estudo, a autora problematiza a noção de civilidade, nos chamando a atenção para à noção de tolerância, conforme exposto a seguir:

O princípio da tolerância afirmou-se plenamente no século XVIII graças ao Iluminismo e ao Racionalismo. Nessa época destaca-se o 'Tratado sobre a tolerância' escrito em 1763 por Voltaire, que buscou demonstrar que a intolerância religiosa não é defendida nem pela tradição cristã nem pela judaica. Evidencia-se, assim, que os problemas derivados da diversidade cultural e a invocação do princípio da tolerância para amenizá-la não são recentes. No entanto, constata-se também que, nunca antes como hoje, a tolerância com o diferente tem se tornado crucial para a construção da paz na sociedade mundial globalizada e a consolidação dos Estados democráticos (LOPES 2012, p. 72).

Diante deste cenário a autora considera que o multiculturalismo supera os processos de exclusão social, pois opera tendo a tolerância como centralidade. De outro modo Lopes (2012) afirma que, para termos uma sociedade equitativa o diálogo passaria a ocupar o lugar central das ações, visto que amplia o espaço de troca, de debate proporcionando uma sociedade mais democrática e igualitária.

Ainda se tratando do multiculturalismo, pode-se reafirmar que tal conceito cria isolamentos sociais, separando culturas e pessoas dentro de uma mesma sociedade, criando rivalidade e conflitos. Com isso, torna-se necessário superar tal perspectiva, revendo alguns princípios, aproximando-se da noção de alteridade, onde o diálogo e a reciprocidade são fundamentais para o estabelecimento das relações de reconhecimento da diversidade cultural (LUCAS, 2009).

Assim, considerando que, o multiculturalismo reduz a sua ação a mera tolerância, ao reconhecimento das diferenças e a aceitação entre as culturas, Silva (2001) reitera que a interculturalidade trata-se de uma crítica ao multiculturalismo, já que este não atende as necessidades de uma sociedade plural. Silva (2001) ainda caracteriza a interculturalidade como um processo que reforça a coesão étnica, aproximando não só os indivíduos, mas também seus costumes, fazendo com que haja um enriquecimento do conhecimento cultural de outros povos, portanto, promovendo o convívio a partir do direito e do respeito aos diversos modos de ser e de estar no mundo, propiciando relações com mais equidade.

Outra discussão que nos auxilia a compreender a interculturalidade emerge das questões explícitas por Ramos (2011), visto que a autora menciona que a interculturalidade é um processo dinâmico em decorrência da potência do processo migratório na sociedade atual. Para a autora, tal fenômeno cria identidades mais “abertas”, já que rompe com o etnocentrismo e cria relações baseadas na alteridade, entretanto, essa aproximação entre as culturas não deve anular suas raízes culturais.

Considerando as características já apresentadas, (CHAUÍ, 2013) reforça que o multiculturalismo se restringe a eleger uma soberania de uma cultura perante as outras, onde tal cultura se detém a apenas aceitar e tolerar a existência das demais.

Tal conceito, Multiculturalismo, também é criticado por Chauí (2013) e Santos (2013), que reivindicam uma sociedade regida por reciprocidade e equidade entre as

culturas, concordando com a necessidade de um novo olhar, que caminha em direção a interculturalidade.

Considerando a necessidade de adesão a ótica intercultural, Santos (2006) discute a necessidade de romper com a razão moderna e com o pensamento abissal, devido o seu caráter hierarquizador, classificatório e excludente, que reduz e desqualifica diversos universos simbólicos e experiências sociais, porque atua a partir da monocultura do saber e do rigor do saber, priorizando o conhecimento científico como única forma de estabelecimento da verdade.

No intuito de superar tal pensamento, o autor propõe a razão cosmopolita, uma racionalidade que opera a partir da perspectiva pós-abissal, pois considera credível a pluralidade de experiências e práticas existentes no mundo. Cabe frisar que ao propor tal modo de compreensão de mundo, o autor se aproxima da noção denominada de Ecologia dos Saberes, conforme discutiremos no item a seguir.

#### **4. Ecologia dos saberes**

Nesse momento abordaremos a noção de ecologia dos saberes preconizado por Santos (2002; 2006; 2007; 2013). O conceito denominado de ecologia dos saberes tem como objetivo a questão epistemológica, onde questiona a hierarquização dos conhecimentos, já que para Santos (2006) a ecologia dos saberes trata de reconhecer a existência da diversidade de saberes, para além do conhecimento técnico e científico, o que nos encaminha para um processo de ruptura com qualquer epistemologia que intenciona o universalismo. Ao trabalhar com a referida ótica, o autor estabelece que a razão moderna opera a partir da monocultura do saber, privilegiando o conhecimento científico como único conhecimento credível.

O saber ecológico é reivindicado por outros autores, como é o caso de Chauí (2013) que o caracteriza pela luta contra a referida monocultura, já que a sociedade atual hierarquiza o saber, enaltecendo o conhecimento instrumental e técnico e, portanto, excluiu e subalterniza quem se vê fora desta condição. Portanto, se torna necessário a incorporação da justiça social e a justiça cognitiva, esta última, se tratando não apenas de distribuir o conhecimento científico, mas sim de aumentar a

diversidade epistemológica, num processo em que uma multiplicidade de conhecimentos cresça e contribua para o conhecimento do mundo.

Para que se possa consolidar a ecologia dos saberes, é necessário se basear no diálogo e no interconhecimento. Para Carneiro, Krefta e Folgado (2014) é indispensável o “saber escutar” no intuito de visibilizar as necessidades de grupos antes excluídos e invisibilizados na sociedade contemporânea, contribuindo com práticas que operem na perspectiva emancipatória.

Pensando em emancipação, devemos ressaltar, como é feito por Candau (2016) que o intuito não é de favorecer conhecimentos antes menosprezados e negar o conhecimento científico, mas sim, criar um diálogo baseado na equidade.

Nesta ótica, Santos (2007) considera necessário reinventar o que se conhece como emancipação social, fazendo com que o conceito e sua organização sejam produzidos a partir de grupos e povos marginalizados historicamente (Epistemologias do Sul), já que os centros hegemônicos tendem a negar qualquer gnose alternativa que se oponha ao conhecimento científico. O autor ainda reitera que o intuito não é repudiar o conhecimento científico, mas romper com o seu caráter hegemônico e excludente, estabelecendo o diálogo entre as diversas formas de saberes, no intuito de ampliar as experiências do mundo e a formulação de práticas alternativas de resistência a qualquer forma de exclusão - capitalismo, patriarcado e colonialismo -, visto que na concepção do autor um conhecimento antes de ser científico deve priorizar a justiça social.

Para uma possível implantação de uma ecologia dos saberes se torna necessário a exposição de alguns conceitos, como é o caso da Sociologia das Ausências, e para compreender o objetivo de tal conceito, vamos primeiro explicar a produção da não-existência.

Para Santos (2006), a não-existência é sustentada pela razão metonímica, sendo esta definida como uma figura literária que significa a parte tomada pelo todo, criando uma totalidade, onde apenas o que se encontra dentro desta totalidade importa. Um exemplo desta prática emerge via conhecimento científico, quando a razão indolente reduz a diversidade de saberes do mundo a este modo de conhecimento, portanto, transformando uma parte em totalidade, privando a sociedade de perceber outras experiências.

Outra consequência desta racionalidade é sua concepção de tempo, pois ao contrair o presente, tornando espaço em um momento “fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro” (SANTOS, 2002, p. 239) reduz o presente a um momento fugaz, instantâneo.

Neste sentido, a noção da não-existência é dividido em cinco modos por Santos (2006), começando pela monocultura do saber e do rigor do saber, que diz ser o modo de não existência potencialmente mais grave, por declarar a ciência e a cultura elitizada como intocáveis em relação a verdade, tornando-as a única fonte credível na sociedade.

Já o segundo modo de produção da não-existência emerge viabilizada pela monocultura do tempo linear, o que implica em conceber o tempo como um trajeto único, sem possibilidade de variáveis e por conta disso, aplica a não-existência por excluir e denominar como obsoleto quem se encontra fora deste trajeto, por conta disto provoca a não-contemporaneidade.

O terceiro modo por sua vez é da lógica da classificação social, o que determina uma hierarquização dentro da sociedade, criando uma superioridade de uma parcela da sociedade sobre outra, o que fica muito evidente na classificação por raça e sexo dentro da sociedade atual, o que concebe a não-existência pelo fato de quem for inferior não se torna uma possibilidade credível para quem é superior.

O quarto modo de produção de exclusão social, se produz por intermédio da lógica da escala dominante: o local e o global. Para o autor, a referida escala (universalidade) estabelece e determina hierarquias e classificações independente da especificidade que estiver julgando. Tal modo de percepção de mundo “privilegia entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais” (SANTOS, 2006, p. 104).

Por fim, o quinto modo é a lógica produtivista, que se baseia nos critérios da produtividade capitalista, opera a partir do crescimento econômico, e, portanto, valoriza a natureza quando esta se reporta ao seu caráter fértil e, em detrimento ao seu caráter de geração de lucros. De outro modo, ao tratar do trabalho humano, considera improdutividade a desqualificação profissional ou a preguiça.

A partir das questões supramencionadas, Santos (2006) estabelece uma tentativa de ruptura com os processos de exclusão social, propondo a racionalidade cosmopolita, uma razão que opera credibilizando a diversidade de universos simbólicos do mundo: Sociologia das Ausências.

Tal sociologia está fundada em um movimento de confrontação às monoculturas anteriormente mencionadas, propondo a criação de cinco ecologias, também: Ecologia dos Saberes, Ecologia das Temporalidades, Ecologia da Transescalas, Ecologia do Reconhecimento e, por fim, a Ecologia das Produtividades (SANTOS, 2006).

A Ecologia das Temporalidades pretende combater a monocultura do tempo linear por entender que as diversas culturas existentes não seguem um mesmo padrão de concepção temporal, já que algumas destas culturas tratam o tempo como circular, outras como linear, algumas tratam o tempo como reversível e outras como irreversível, e, portanto, não se deve privar tais culturas de serem autônomos em relação a sua ideia de tempo. Um exemplo desta ecologia emerge ao considerarmos contemporâneos o empresário metropolitano e o colono africano ou chinês, sem estabelecer valores, visto que cada um deles possuem uma cultura diferenciada.

Já a ecologia da transescala pretender combater a hierarquia das escalas, portanto, tem o objetivo de articular as análises das escalas locais, globais e/ou universais, possibilitando a credibilidade das escalas antes inferiorizadas.

Com relação a lógica produtivista, o autor preconiza a ecologia das produtividades, onde o interesse não está no lucro exacerbado, e sim numa política de economia solidária, pretendendo assim valorizar serviços antes menosprezados, gerando movimentos populares e coletivos, proporcionando a construção de moradias populares e a restauração de territórios devastados pela lógica capitalista.

E por fim, as duas que tratamos como primordiais para o nosso trabalho, a ecologia dos saberes e a ecologia dos reconhecimentos. A ecologia dos saberes pretende mostrar que não há um saber geral ou uma ignorância geral, partindo do pressuposto que todos os saberes devem ter sua relevância na sociedade, já que o conhecimento científico não está distribuído de forma igualitária, então a intenção é criar uma justiça cognitiva, mas não somente na distribuição do conhecimento científico, mas sim dar credibilidade para alternativas de conhecimentos e torna-las independentes e autônomas, possibilitando dar inteligibilidade ao presente e ao passado tanto quanto dar

sentido ao futuro, se tornando necessário romper com o pensamento binário e do reducionismo que se enraizaram na sociedade, o que subtrai as experiências, portanto, pretende ofertar tudo o que já foi exposto anteriormente neste trabalho sobre este conceito.

Já a ecologia dos reconhecimentos que pretende substituir a classificação social, uma vez que tem como objetivo desqualificar o patriarcado, e promover o reconhecimento recíproco entre as diversas culturas e partes da sociedade moderna, possibilitando o diálogo e a aproximação, o que não é possível em uma sociedade baseada no eurocêntrismo e no etnocentrismo que tendem a promover a hierarquização dentro na sociedade, e a partir desta hierarquia, subalterniza, exclui e marginaliza culturas tratadas como inferiores.

Considerando todo o diálogo pretendido pela Sociologia das Ausências, se torna necessário um processo que ampare tal condição, para facilitar o entendimento, portanto, Santos (2006) cria o que denomina como processo de tradução, que se baseia numa relação recíproca dentro da sociedade, e assim estabelecer uma interpretação entre duas ou mais culturas, já que considera que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem se enriquecer a partir do confronto e diálogo com outras. Para Santos (2006), o pensamento que emerge no processo de tradução deveria nos permitir preservar o que de 'melhor' nossa cultura produziu, reconhecendo e valorizando as potencialidades de comunidades que secularmente foram marginalizadas, portanto, pode se dizer que tal processo se aproxima da valorização de epistemodescredibilizadas ao longo da história da humanidade.

Nesta linha de pensamento, Santos (2007) trabalha com a noção de interconhecimento, uma ótica caracterizada pelo diálogo entre vários conhecimentos, sem desprivilegiar os próprios conhecimentos.

Considerando o processo de tradução, Santos (2006) ainda ressalta ser necessário utiliza-lo não somente a partir dos saberes, mas também no diálogo entre experiências sociais, tornando possível a interação entre práticas hegemônicas e não-hegemônicas, permitindo a aliança entre elas e/ou o surgimento de novas práticas a partir da união. O autor ainda reitera que tal procedimento de tradução identifica o que une e o que separa os saberes e as práticas, pois os pontos em comum tornam possível a articulação. Portanto, podemos perceber que a tradução está vinculada ao

interconhecimento, já que este pretende obter inteligibilidade para a coesão entre culturas e práticas na sociedade moderna.

A partir deste cenário criado pelo processo de tradução, Carvalho (2009) ainda reafirma que esta perspectiva possibilita a aproximação entre as diversas culturas, valorizando suas experiências e seus universos simbólicos, articulando as ideias e suas reivindicações.

Uma experiência social que apresenta o exercício da tradução pode ser observado na ocorrência de concessão de direitos pós humanos ao rio Whanganui, rio sagrado para os povos indígenas Maori da Nova Zelândia. Santos (2013) considera este direito como pós humano, visto que, este rio foi considerado um antepassado da referida comunidade e, em decorrência, considerou-se também a relação de interdependência entre este povo e o rio, tornando possível o reconhecimento deste como pessoa jurídica. O autor menciona que, tal condição só foi possível por meio do processo de tradução e da noção de interconhecimento, pois ocorre o reconhecimento das características, singularidades e universo simbólico da cultura do povo Maori.

Diante deste cenário, o processo de tradução propicia, segundo Santos (2006), operar no entrelaçamento entre as racionalidades e universos simbólicos que pretendem enfrentar os problemas que impactam os povos que se encontram nas fronteiras abissais. Portanto, a tradução será realizada pelos próprios integrantes dos grupos (em relação ao exemplo supramencionado, o povo indígena e a organização social da Nova Zelândia), exigindo dos envolvidos o exercício cognitivo, político e emocional, para reconhecer as limitações de um conhecimento para solucionar uma dada experiência social. Portanto, o autor declara ser o processo de tradução que nos resta para reivindicar uma justiça cognitiva e em detrimento, a justiça social.

## **5. Contribuições da interculturalidade na educação física escolar**

Neste momento vamos nos deter em discutir uma possível intervenção nas aulas de Educação Física (EF) tendo a interculturalidade como referência. A intenção é refletir sobre a complexa rede existente na sociedade e, simultaneamente problematizar os conflitos que dela estão a emergir. Portanto, devemos nos atentar para a relação que a escola estabelece com a realidade em que está inserida e as tensões que influenciam as ações educativas no cotidiano educacional. Nesta



trajetória, torna-se fundamental explicitar que tal reflexão, apresenta como ponto fulcral as noções de ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos já mencionados anteriormente.

Considerando a perspectiva a ser adotada pelos docentes e pela escola, Candau (2016) menciona a noção de Ecologia dos Saberes como primordial para uma mudança qualitativa no que diz respeito aos currículos propostos, já que a partir desta noção é preciso incorporar as diversas culturas e trabalhar a partir da perspectiva da interculturalidade crítica para que seja possível alcançar o efetivo diálogo entre as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo, o que a impulsiona em direção ao confronto com as várias exclusões sociais que emergem do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo.

Buscando o reconhecimento do outro, Silva e Dias (2018) reivindicam uma educação descolonizadora, onde tem como objetivo promover a aproximação das culturas, e assim, possibilitar enxergar a diversidade cultural em uma nova perspectiva, o que se aproxima muito do que pretendemos com a educação intercultural baseada na noção de ecologia dos reconhecimentos nas aulas de EF. Assim, Silva e Dias (2018) dizem que não se trata de aceitar o outro ou de sujeitá-lo a homogeneização, mas sim de reconhecê-lo como existente e respeitá-lo.

Por toda essa necessidade de uma educação intercultural, pretendemos deixar claro qual o objetivo de tal aproximação cultural e para isso nos apropriamos das palavras de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 244) onde dizem que:

O objetivo maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente.

Partindo desta premissa, consideramos necessário que o corpo docente se aproprie de tal intencionalidade para que possa haver mudança em caráter social, e assim estabelecer equidade e direitos a todos, intencionando acabar ou ao menos minimizar a exclusão social.

Oliveira e Daolio (2010) ao problematizar os processos exclusórios existentes na sociedade, relatam o caso de um estudante que durante as aulas era inferiorizado

pelos companheiros de classe, pois seus gestos e comportamento tradicionalmente eram relacionados ao sexo feminino, portanto a sua sexualidade era colocada sob a perspectiva da anormalidade. Se pensarmos no rastro *foucaultiano*, percebemos que há neste contexto a tentativa de normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 1987). Ao considerarmos o exemplo supramencionado, gostaríamos de evidenciar a ausência do outro nesta relação, visto que a individualidade do referido estudante não é reconhecida, o que nos remete a perceber a relevância da incorporação da noção de ecologia dos reconhecimentos, conforme preconizado por Santos (2006, p. 111):

O reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou autodeterminação deu origem a novas formas de luta (por um acesso igualitário aos direitos ou recursos existentes; pelo reconhecimento de direitos coletivos; pela defesa e promoção de quadros normativos alternativos ou tradicionais, de formas comunitárias de produção de meios de subsistência ou de relação de conflitos, etc.).

Assim, partindo da noção de interculturalidade, fundada na ecologia dos reconhecimentos, ressaltamos a necessidade de uma intervenção que compreenda o modo como a razão moderna opera excluindo e invisibilizando pessoas, culturas e universos simbólicos, no caso do exemplo mencionado, por conceber o mundo a partir do patriarcado.

Outra situação que nos remete a pensar as questões relacionadas ao gênero são as turmas constituídas a partir do modelo sexista. Como exposto por Oliveira e Daolio (2010) onde mencionam uma professora que opta pela separação da turma em meninos e meninas, justificando tal atitude por facilitar o trabalho, já que os estudantes se sentiam mais à vontade com essa separação. Para os autores, a dificuldade dos professores em romper com este paradigma e propiciar aos estudantes práticas isonômicas e equitativas revela a permanência no processo de normalização.

Nesta ótica, consideramos que a atitude da referida professora impossibilita o diálogo e conflitos que pode emergir nas turmas mistas, considerando ainda que deste modo as pessoas que se encontram nos espaços de fronteira, com outras orientações sexuais, não se sentiriam excluídas deste modo de divisão das turmas. O que estamos a problematizar é o fato de que, ao dividir as turmas em masculino

ou feminino, o docente expõe as pessoas que não se enquadrariam neste processo de heteronormatividade.

Considerando as ideias de Santos (2006) e as questões explicitadas por Oliveira e Daolio (2010), podemos perceber que ao operarmos a partir da lógica dos reconhecimentos, ampliamos a diversidade cultural e social dos sujeitos coletivos que buscam os processos emancipatórios, opondo-se a qualquer forma de opressão social: capitalista, colonialista e no caso mencionado, o patriarcado.

Quanto à efetiva aula de EF, Oliveira e Daolio (2010) declaram que a exclusão, em muitos casos, ocorre por parte dos docentes, quando estes permitem que gestos técnicos representados pelos atletas de alto rendimento de cada esporte se tornem a referência nas aulas, o que acaba por excluir e invisibilizar o estudante que não detém determinadas habilidades. Portanto, cabe refletir: Será que o professor ao priorizar o gesto técnico, reproduz a razão moderna ao considerar este o único saber válido nas aulas de educação física escolar? Até que ponto o professor poderia contextualizar e historicizar a referida cultura corporal de movimento permitindo ao estudante lhe dar um novo significado? Portanto, reivindicamos uma EF escolar que tenha a centralidade no diálogo sócio cultural e no respeito pelas singularidades coletivas e individuais.

Considerando o reducionismo existente na questão supramencionada, Candau (2016) direciona a educação intercultural em busca de identificar o que foi invisibilizado pela cultura hegemônica, e reconhecer novas práticas e culturas, buscando alcançar uma sociedade equitativa e justa. Para tal condição de educação intercultural e ruptura com o reducionismo, devemos nos atentar para a noção de ecologia dos saberes, que preconiza a valorização da ampla gama de saberes existentes no mundo, sem inferiorizar qualquer que seja possibilitando a interação entre diversas formas de conhecimento.

Objetivando reconhecer as diversas formas de manifestação da cultura corporal de movimento, pensamos como alternativa ao docente a ampliação do arsenal de conteúdos a serem abordados na Educação Básica, rompendo com a ideia de que os únicos saberes válidos ou credíveis são as práticas oriundas do Voleibol, Handebol, Basquetebol e Futsal, conforme ressaltam Betti e Zuliani (2002, p. 75):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Considerando a cultura corporal de movimento, concordamos com Betti e Zuliani (2002) ao afirmarem que as aulas de EF devem propiciar ao estudante a compreensão sobre as práticas corporais, possibilitando a este significá-la, articulando o movimento corporal aos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, dentre outros.

A partir do diálogo com Betti (2007), que concebe o movimento humano com um fenômeno, entendemos que, este não pode ser tratado simplesmente como um mero gesto físico, mas considerado como forma de se introduzir no mundo, com sua cultura corporal de movimento, seu universo simbólico, seus determinantes históricos, portanto, enredando o corpo na perspectiva da corporeidade e nas múltiplas experiências a partir dos diversos modos de ser e estar no mundo (NAJMANOVICH, 2001).

Diante do exposto, consideramos relevante nos aproximarmos das ideias de Daolio (1995) que considera fundamental a noção de alteridade e equidade na prática do Profissional de Educação Física, pois estes valores são fundamentais para o reconhecimento das diferenças, para a credibilização de diversos saberes e para a valorização das várias manifestações socioculturais.

## **6. Considerações finais**

Sabendo que o objetivo deste estudo foi discutir a importância da noção de interculturalidade na ação do professor de educação física na Educação Básica, tecemos algumas considerações.

Podemos perceber que a noção de interculturalidade quando comparada ao conceito de multiculturalismo, amplia o debate entorno das questões de desigualdade e exclusão que emergem da sociedade contemporânea, visto que a interculturalidade pretende se opor a qualquer forma de poder: capitalista, colonialista e patriarcal.

Consideramos também que tal noção, interculturalidade, pode ser promovida em conjunto com a sociologia das ausências, pois esta pretende romper com a monocultura do saber, sabendo que o debate a partir da ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos, amplia a credibilidade de conhecimentos para além do científico, valorizando outras formas de saberes, auxiliando para a ruptura com a classificação e hierarquização social, em busca de um reconhecimento recíproco e equitativo, viabilizando o diálogo e aproximação em relação aos povos, culturas, dentre outros.

Acreditamos que tais noções devem emergir incorporadas pelo processo de tradução, o qual tem como objetivo possibilitar a interação entre as culturas, facilitando o acesso ao modo de pensar do 'outro', com o objetivo de enriquecer as experiências sociais.

No que diz respeito a esses conceitos dentro das aulas de EF, consideramos que são significativos para o docente, já que essas noções têm potencial para confrontar ou pelo menos minimizar a presença do preconceito, servindo de base para ministrar as aulas em caráter equitativo, oportunizando a todos o direito a aprendizagem, a convivência e a sociabilidade.

Por fim, consideramos que o professor de EF que pretende oportunizar os estudantes a terem um acesso a uma maior variedade de saberes, práticas e culturas sem que haja uma hierarquização, uma exclusão ou preconceito, pode incorporar as referidas noções para contribuir com o andamento de suas práticas e intervenções educativas.

## **Referências**

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Revista da Educação Física/UEM, v. 18, n. 2, 2007. (p. 207-217).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução n.º 218, de 6 de março de 1997. **Reconhece a categoria da Educação Física como profissional da saúde.** Disponível

em: [http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/resolucao218\\_05\\_05\\_97.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/resolucao218_05_05_97.pdf) Acesso em: set. 2018.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMÕES, Regina. **Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, 2009. (p. 149-172).

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, 2010. (p. 151-169).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, 2012. (p. 235-250).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, 2016. (p. 15-34).

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. **A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos.** Tempus Actas de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, 2014. (p. 331-338).

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo. Cortez, 2013. (p. 23-40).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** Cortez Editora, 1992.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. **Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural.** Revista Pedagógica, v. 01, n. 28, 2012. (p. 231-262).

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. Ed. Papirus Editora, 1995.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 35, n. 3, 2013. (p. 673-685).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo. Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo. Atlas, 2008.

LOPES, Ana Maria D.Ávila. **Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade**. REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 20, n. 38, 2012. (p. 67-81).

LUCAS, Douglas César. **Multiculturalismo e o debate entre liberais e comunitaristas: em defesa da interculturalidade dos direitos humanos**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 30, n. 58, 2009. (p. 101-130).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. **Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade**. Movimento, v. 16, n. 1, 2010. (p. 149-167).

RAMOS, Natália. **Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios**. In: Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. (p. 189-200).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, 2002. (p. 237-280).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. Ed. Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. v. 79, Novos Estudos, Nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In CHAUI, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo. Cortez, 2013. (p. 41-125).

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

SILVA, Roberto da; BERVIAN, Pedro A.; CERVO, Amado L. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. **A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais**. EccoS Revista Científica, n. 45, 2018. (p. 117-136).

TEIXEIRA, Fabiano Augusto. **Educação física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão**. Motrivivência, n. 32-33, 2009. (p. 335-343).



## **Distorção idade/ série: um estudo de caso**

### ***Age / series distortion: a case study***

**BARBOSA, C. G.<sup>1</sup> VILELA, S. H.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.  
carolgomes.edfisica@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é de traçar o perfil do aluno que se encontra com as características determinantes de distorção idade/série, com o intuito de contribuir para a diminuição da evasão escolar e para uma melhora no nível do aprendizado escolar. O CIEP Brizolão Municipalizado 284 Nelly de Toledo Rocha, que se constitui no *locus* desse estudo, o índice de distorção idade/ série é muito elevado, sendo de 53%. Buscando contribuições na Teoria das Inteligências múltiplas, para ajudar os alunos que encontram-se nesse perfil. A proposta que aqui apresentada é um estudo de caso, cujos sujeitos da pesquisa são alunos, professores, equipe pedagógica e pais de alunos repetentes do Ensino Fundamental. Concluímos com essa pesquisa que a distorção idade/série está fortemente presente na cultura da escola pesquisada, tanto que a comunidade entrevistada tem pleno conhecimento do que é e dos transtornos que esta causa. Então, a Educação Física, através do seu objeto de estudo e de intervenção, que é o movimento humano, consegue, nesse caso estudado, contribuir com os alunos que se encontram com perfil de distorção idade/série. Fato é que não se pode dissociar o corpo da mente, o sujeito é seu corpo e tudo o que ele representa e faz.

**Palavras-chave:** Distorção idade/série. Inteligências múltiplas. Educação. Ensino Fundamental.

### **ABSTRACT**

*The objective of this paper is to outline the profile of the student who meets the determinant characteristics of age / grade distortion, in order to contribute to the reduction of school dropout and an improvement in the level of school learning. The CIEP Brizolão Municipalizado 284 Nelly de Toledo Rocha, which constitutes the*

*locus of this study, the age / grade distortion index is very high, being 53%. Seeking contributions in the Multiple Intelligence Theory to help students in this profile. The proposal presented here is a case study, whose research subjects are students, teachers, pedagogical staff and parents of students repeating elementary school. We conclude from this research that the age / grade distortion is strongly present in the culture of the researched school, so much so that the interviewed community has full knowledge of what is and the disorders that it causes. Thus, Physical Education, through its object of study and intervention, which is the human movement, manages, in this case studied, to contribute to students who have an age / grade distortion profile. The fact is that one cannot dissociate the body from the mind, the subject is his body and all that he represents and does.*

**Keywords:** *Age/grade distortion. Multiple intelligences. Education. Elementary School.*

## **1. Introdução**

Através da minha experiência no estágio curricular do curso de licenciatura em Educação Física e também como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública da periferia do município de Barra do Piraí, percebi uma situação de distorção idade/série na qual se encontram uma quantidade preocupante de alunos. O incômodo que me causou me moveu a construir esta pesquisa na intenção de traçar o perfil do aluno que se encontra com as características determinantes de distorção idade/série. Com isso, é que me dispus, juntamente com meu orientador, a construir esse trabalho de investigação na intenção de contribuir para a diminuição da evasão escolar e para uma melhora no nível do aprendizado escolar da minha região.

Num sistema educacional seriado, como a maior parte do sistema educacional brasileiro, há, teoricamente, uma idade adequada para cada série escolar. Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no caso brasileiro a idade ideal para iniciar o ensino fundamental é aos seis anos de idade, o que implica uma duração nove anos. A taxa de distorção idade-série é o cálculo de quantas crianças estão acima da idade ideal em uma determinada série.

Encontramos aí o problema fundamental que nos moveu a construir essa pesquisa. Isto porque a desmotivação dos alunos que passam por repetidas reprovações e que os coloca na mesma turma de outros alunos com idades inferiores tornou-se gritantemente perceptível, durante as aulas de Educação Física, levando ao absenteísmo das atividades propostas. Encontramos aí uma pergunta: como essa desmotivação aparece e influencia também no trabalho de outras disciplinas resultando em novo insucesso escolar?

Assim, esta pesquisa se justifica a partir do momento em que pretende compreender alguns dos fatores que provocam a distorção idade/série na vida dessas crianças. O que, ato contínuo, pode desencadear o absenteísmo desses alunos, durante as atividades escolares propostas.

A proposta aqui apresentada é um estudo de caso, cujos sujeitos da pesquisa são alunos, professores, equipe pedagógica e pais de alunos repetentes do Ensino Fundamental. Segundo Ventura:

O delineamento do estudo de caso como metodologia de investigação mostrou a possibilidade da definição de quatro fases relacionadas: delimitação da unidade caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso. (VENTURA, 2007, p. 386)

A pesquisa foi desenvolvida no CIEP Brizolão Municipalizado 284 Nelly de Toledo Rocha, onde o índice de distorção idade/série é muito elevado, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema: distorção idade/série, que compreendeu o uso de livros e artigos científicos publicados em revistas acadêmicas, logo depois foi feito um levantamento de 10 alunos que apresentam as características que definem a distorção estudada na escola que será o lócus da pesquisa. Em seguida passamos a uma entrevista semiestruturada para os 6 professores, 1 coordenadora e 1 orientadora educacional envolvidos com os alunos identificados, depois fizemos uma entrevista semi-estruturada, com gravação de áudio, com os 7 alunos e pais e/ou responsáveis por esses alunos. De posse de todos esses dados, eles foram cruzados com a bibliografia pesquisada sobre o assunto, o que nos propiciou uma possível conclusão para o trabalho.

## 2. (Dis) torcendo o caminho da escola

Vários estudos (Darido, 2003; Moreira, 2014; Moura, 2012; Oliveira, 1999 e Ribeiro, 1991) que discutem a atual situação das escolas brasileiras têm mostrado que são inúmeros os problemas que se apresentam nesse cotidiano escolar. São comuns na realidade escolar a indisciplina, a evasão, o desinteresse pelo que é ensinado e pela escola, as dificuldades de interação entre professor/aluno, as dificuldades diagnosticadas de aprendizagem e outros tantos problemas.

A pesquisa, que agora apresentamos, está incluída nesse esforço necessário da área, para romper a barreira que sustenta o fracasso escolar no país e que parece crescer ano após ano conforme demonstram as pesquisas oficiais (INEP, 2013).

O valor da distorção idade/ série é calculado em anos a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. Considera-se a criança com esse perfil, quando a diferença entre sua idade e a idade prevista para a série seja de dois anos ou mais. (INEP, 2013).

De acordo com LDB 9394/96, a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e, caso não tenha nenhuma reprovação, conclui esta etapa 9 anos depois. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), foi realizado um levantamento sobre Distorção Idade-Série do ano de 2006 até 2013. Os dados constaram que no Brasil a taxa é de 15%, a cada 100 alunos, aproximadamente 15 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. No Rio de Janeiro está em torno de 20%. Analisando o município de Barra do Piraí a taxa é de 33%.

No CIEP Brizolão Municipalizado 284 Nelly de Toledo Rocha, que se constitui no *locus* desse estudo, o índice de distorção idade/ série é muito elevado, sendo de 53% em toda a escola. Especificamente nesta escola, nos anos finais do Ensino Fundamental, o índice de distorção idade/série é 52%, de acordo com o INEP. Importante perceber que mais da metade dos alunos da escola possuem esse perfil.

A escola, que pertence a Prefeitura Municipal de Barra do Piraí, se situa em um bairro da região periférica e de baixa renda da cidade. Outro dado importante é que essa região está distante cerca de 30 km do centro da cidade de Barra do Piraí. A escola foi construída na década de 1980 como parte da política educacional do

Governo de Leonel Brizola para o Estado do Rio de Janeiro, para ser um Centro Integrado de Educação Pública. Até o ano de 2005 este CIEP funcionava com turmas da antiga 1ª série a 8ª série de ensino fundamental sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC).

Em 2006 a estrutura física foi colocada à disposição da Prefeitura Municipal de Barra do Piraí (PMBP) e o CIEP Municipalizado. Neste momento, a Secretaria Municipal de Educação (SME) transferiu as turmas e os professores da antiga Escola Municipal Irmã Maria Luiza, situada no mesmo bairro, para o prédio do CIEP 284. Isto provocou a extinção da antiga escola e uma nova proposta de ensino em uma escola que se tornou umas das maiores do município, em número de alunos e em estrutura e espaço físico.

Hoje a escola funciona com 25 turmas no total, sendo 16 turmas no turno da manhã e 9 turmas no turno da tarde do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Destas 16 turmas no período matutino, 8 turmas são do 6º ao 9º ano, com cerca de 210 alunos.

### **3. Inteligências múltiplas**

Howard Gardner (1995; 2000), ao escrever a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolveu o conceito de inteligência, que entendemos como uma capacidade múltipla e inata, permitindo ao indivíduo uma habilidade maior ou menor para atuar em qualquer área. Trazemos esse autor, no quadro teórico da pesquisa, para pontuar duas situações de alta relevância na interpretação dos dados coletados em campo. Primeiro para considerar que a inteligência do ser humano é, na mais rasa das interpretações, multifacetada e segundo para podermos buscar o olhar dos professores sobre os sujeitos dessa pesquisa, a partir das disciplinas escolares. Olhar esse que vem, muito especificamente, de um determinado ponto na construção do conhecimento.

Segundo Gardner (1995), existem sete inteligências a saber: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Para o autor os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma dessas inteligências em diferentes maneiras de combinar, organizar e utilizar essas capacidades intelectuais para resolver problemas. No entanto ele é claro ao

ênfatizar que essas inteligências não funcionam isoladamente, a ação intelectual é o resultado de suas combinações. Com o intuito de esclarecer, em termos gerais como funcionam essas inteligências, nos propomos a oferecer um olhar rápido sobre cada uma delas a seguir.

A **inteligência musical** em crianças pode ser desenvolvida desde cedo, a partir dos sons do seu ambiente. Isso é muito comum na Educação Infantil quando ela canta na “rodinha” ou canta para si mesma. Ficando em evidência, no momento em que começa a apreciar, compor, tendo sensibilidade para perceber diferentes ritmos, produzindo e reproduzindo músicas.

A **inteligência corporal-cinestésica** tem uma relação direta com as propostas da Educação Física escolar no momento em que esta utiliza parte ou todo o corpo para propor e resolver problemas ou criar produtos. A criança e o adolescente dotados de um desenvolvimento destacado desta inteligência utiliza sua coordenação grossa ou fina com facilidade ao realizar gestos motores para a prática dos esportes, para expressar sua emoção na dança, para criar novas regras para jogos, ou planejar invenções.

A **inteligência lógico-matemática**, como o nome já diz, pode ser encontrada nas habilidades que aparecem durante as aulas de matemática. O que a caracteriza é a facilidade de resolução de problemas e o raciocínio lógico. Essa inteligência fica nítida a partir do momento em que as crianças necessitam no início, de algo concreto, mas quando começam a desenvolver aptidão nessa inteligência, passam a organizar o seu raciocínio abstrato realizando contas matemáticas com muita naturalidade e facilidade.

A **inteligência linguística** na escola é facilmente observada nas aulas de Língua Portuguesa. Isto porque é nesse momento que percebemos, através dos sons, o significado das palavras e as diferentes funções da linguagem. O indivíduo que possui essa habilidade utiliza com maestria a linguagem para convencer os outros e transmitir ideias. Na teoria de Gardner, até mesmo as pessoas surdas são percebidas a partir dessa inteligência quando ele afirma que:

O dom da linguagem é universal, seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que a linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente “inventam” sua

própria linguagem manual e a utilizam secretamente. (GARDNER, 1995, p. 25)

Outra inteligência percebida por Gardner é a **inteligência espacial**. Esta pode ser encontrada nas aulas de Geografia, no uso do sistema notacional de mapas ou nas aulas de Artes. Ela se caracteriza pela capacidade do sujeito em perceber o mundo visual. É a inteligência dos artistas plásticos, que a partir de percepções iniciais, criam suas belíssimas obras. Gardner (1995) identifica que “Para a pessoa cega, o sistema perceptivo da modalidade tátil equivale à modalidade visual na pessoa que enxerga”. As crianças que se destacam nessa inteligência possuem facilidades na montagem de quebra-cabeças e em outros jogos espaciais, além claro da grande atenção a detalhes visuais.

A **inteligência interpessoal** pode ser percebida em quase todas as disciplinas naquele aluno que normalmente lidera os outros. Normalmente os professores conseguem perceber claramente os estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções desses alunos. Segundo Gardner, existem dois fatores que corroboram na aquisição dessa inteligência, o primeiro é a prolongada infância próxima à mãe e o segundo é a existência da interação social entre seus pares. Nessa segunda é que, normalmente, surge a necessidade de liderar e organizar o grupo.

A última inteligência proposta por Gardner é a **inteligência intrapessoal**. Essa é mais difícil de ser encontrada uma vez que, segundo o autor, ela precisa de outras Inteligências na sua constituição. Esta habilidade se caracteriza pelo autoconhecimento que o indivíduo possui, capacidade de reconhecimento dos próprios sentimentos, ideias, inteligência, desejos e necessidades.

Gardner (1995) sugere que dentro do ambiente escolar sejam reconhecidas as diferenças para a construção do conhecimento entre os alunos, passando a valorizar a habilidade intelectual de cada um deles a partir do olhar sobre as inteligências múltiplas. Vemos isso como uma possível contribuição para a construção de um novo olhar sobre o processo educacional do aluno com o perfil de distorção idade/série.

Infelizmente esse olhar não é uma realidade na proposta atual de currículo na escola brasileira onde parece que se vê o aluno como um armário com várias gavetas onde são arquivados os conhecimentos sem se atentar para a relação entre

eles. Esse modelo de construção de currículo dificulta o olhar da criança sobre o objeto a ser estudado, porque o olhar, que a escola ensina e cobra dele, é completamente segmentado.

Como indica Gardner (1999):

Olhando uma mesma mancha de tinta, duas pessoas podem ver coisas diferentes, uma diz “ah, é uma mãe abraçando o filho”, enquanto outra diz: “olhe, é um marido estrangulando a mulher”. A diferença não está na mancha, mas sim na “aparelhagem” ou “predisposição” do observador” (Gardner, 1999, p.174)

A distorção idade/ série, conforme comprovam os dados governamentais, ainda é uma fonte de grande preocupação para os pesquisadores que buscam propostas de superação do fracasso escolar presente na escola brasileira. Nesse ponto concordamos com Golin (2001, p. 117), “se os professores absorvessem a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas poderiam ter um outro olhar sobre seus alunos, ampliando suas possibilidades de sucesso escolar”.

#### **4. Apresentação dos dados**

##### **4.1. Entrevista com alunos**

Para esse trabalho foram selecionados para entrevista 10 alunos dos anos finais do ensino fundamental, com a faixa etária entre 14 e 17 anos que apresentam o perfil de distorção idade/série. Esses alunos estão distribuídos da seguinte forma: 20% no 6º ano, 20% no 7º ano, 40% do 8º ano e 20% do 9º ano.

Questionados sobre a causa de ainda estar nesse ano de escolaridade, eles apontaram da seguinte forma: 40% desinteresse, seguido por 35% bagunça e 25% pelas faltas. Somente em um dos casos ficou evidente a influência negativa de questões familiares, quando a aluna apontou como causa de seu “atraso escolar” a separação dos pais e o fato de que viajava muito com seu pai. Também apenas um dos alunos entrevistados declarou ter dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas.

Em 90% dos entrevistados, ouvimos que os alunos gostam da escola, e apenas 10% declararam não gostar da escola simplesmente porque não gostam de estudar.



Quando foram perguntados sobre o que mais os incomoda na escola e nas suas aulas, 40% dos entrevistados disseram que não gostam das brincadeiras de mau gosto dos colegas, pois sentem-se constrangidos, 10% disseram que se incomodam com a bagunça em sala de aula, outros 10% fizeram queixas de que os professores não explicam o conteúdo de forma satisfatória e 40% declarou não se incomodar com nada.

É importante destacar que a Educação Física foi considerada como a disciplina favorita de 50% dos entrevistados. Os outros, 20% gostam de Matemática, 10% das aulas de Ciências, 10% de Inglês e 10% de Artes.

Em relação ao acompanhamento da família nas tarefas de casa, 90% dos participantes disseram que sempre tem alguém para ajudá-los e apenas 10% disseram não ter acompanhamento nenhum.

#### **4.2. Entrevista com pais/responsáveis**

Para esse trabalho foram selecionados os pais/responsáveis dos alunos participantes para cruzar a fala do pai com a do filho, no entanto desse total apenas 7 pais/responsáveis foram entrevistados. Em relação aos outros não entrevistados, 2 não quiseram participar e 1 teve dificuldade com horários.

Questionados sobre a causa de os filhos ainda estarem nesse ano de escolaridade, 28,5% dos pais/responsáveis disseram que os filhos tinham dificuldades de aprendizagem, 28,5% foi influência de questões familiares, 14,3% desinteresse, 28,5% a troca de escola.

É importante destacar que todos os entrevistados, desconhecem a expressão “distorção idade/série” na educação.

Em relação ao comportamento dos filhos, 14,3% dos entrevistados disseram que suas atitudes no dia-a-dia são muito infantis, 71,5% são muito tranquilos e 14,3% são muitos calados e choram com frequência.

Sobre as queixas dos filhos a respeito à escola, 14,3% ressaltaram que os filhos sofrem ameaças constantes de alguns colegas, 14,3% destacaram a falta de manutenção da escola e 71,5% não tem motivos para reclamar da escola, porém 57,2% afirmaram que os filhos terão que trocar de escola, pois irão completar 18 anos.

Mesmo com a situação de distorção idade/série que os filhos se encontram, 100% dos pais/responsáveis gostam da escola, porém 28,5% reclamaram da falta de segurança, porque “o portão principal sempre está aberto” (transcrição da entrevista).

Quanto ao acompanhamento nas tarefas escolares para casa, 57,2% disseram que ajudam os filhos, porém existe uma dificuldade, pois, ou não completaram os estudos ou os que terminaram, não recordam o conteúdo. Os outros 42,9% disseram que não ajudam, pois não tem tempo devido à carga horária de trabalho.

Deixamos também em aberto, um espaço para os entrevistados fazerem sugestões sobre a participação da escola com os alunos que apresentam a “distorção idade/série”. Nesse caso 28,5% disseram que se a família não caminhar junto com a escola não será possível superar esse problema, pois a escola já faz a parte dela. Outros, 28,5% sugeriram um reforço escolar, 28,5% disseram que podiam haver reuniões frequentes para a escola mantê-los mais informados sobre a situação dos alunos. Apenas 14,3% não quiseram sugerir nada.

#### **4.3. Entrevista com professores**

Para esse trabalho de investigação, nos pautamos nas teorias múltiplas de Howard Gardner no momento da seleção dos professores que iriam participar das entrevistas, entendendo que cada professor promove o conhecimento relacionado a determinada inteligência. Ressaltamos aqui que o professor de geografia não foi entrevistado porque a escola não tinha, até o momento das entrevistas, um professor para essa disciplina. Foram selecionados então 6 professores das seguintes disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Educação Física e Artes. Todos dos anos finais do ensino fundamental.

Todos os professores entrevistados conhecem a expressão “distorção idade/série” na educação, e identificam alunos com esse perfil em suas aulas. Aqui trazemos a definição do professor de Educação Física.

É uma situação em que o aluno se encontra, não está na idade biológica adequada para aquele momento da escola. Então quando isso acontece ou para mais ou para menos, ou porque o aluno é superdotado, em que se adianta muito na escola, ele tem uma distorção idade/serie, que seria uma distorção positiva, em que avançou muito rápido e quando ele não

consegue ser aprovado, por algum motivo ele é retido, ele evade, ele está em séries não condizentes com um sequencia normal, ele está em distorção idade/série” (transcrição da entrevista do prof. de Educação Física).

O professor de Matemática e Resoluções de Problemas Matemáticos (RPM) ministra aulas nesta escola há dois anos e não tem problemas com esses alunos, mas observa que a grande maioria são desestimulados e autoritários por serem mais velhos que os demais alunos da turma, e que a maior dificuldade no dia a dia é estimulá-los, motivá-los e conscientizá-los. Ele propõe que a escola crie um grupo para fazer palestras motivacionais para esses alunos que se encontram na distorção idade/ série.

A professora de Língua Portuguesa ministra aulas há quatro anos nesta escola e diz que esses alunos normalmente atrapalham os colegas que estão na faixa etária correta. Além disso, a falta de interesse deles é total. Acrescenta que é complicado trabalhar com essa idade porque eles não aceitam muitos conselhos.

O professor de História ministra aulas nesta escola há dois alunos e observa que esses alunos se sentem desconfortáveis com a situação, e não tem maturidade. Que na maioria das vezes ficam deslocados e são líderes negativos. Também que sua maior dificuldade é despertar o compromisso e responsabilidade. Este professor propõe que a escola deve fazer um trabalho de inclusão com os alunos com este perfil.

A professora de Ciências ministra aulas nesta escola há quinze anos e conta que não percebe muita diferença em sala com o comportamento dos alunos que possuem o perfil de distorção idade/ série. Que normalmente consegue controlar as situações que aparecem no dia-a-dia. No entanto, sua maior dificuldade hoje é estimular a participação dos alunos e acrescenta que a escola deveria cobrar mais.

O professor de Educação Física ministra aulas nesta escola há vinte e quatro anos e diz que os alunos com esse perfil, durante as aulas de Educação Física não atrapalham. Muito pelo contrário, são líderes positivos, e que é raro os que não se adequam às suas aulas. Que normalmente consegue convencê-los a participar. Sua maior preocupação são as atividades não condizerem com a idade e com a expectativa de movimento deles naquele momento. Às vezes sentem as atividades um pouco “fracas”, e não sentem muito interesse. Mas sempre consegue fazer com que eles participem e quando vão para os jogos, principalmente os jogos de contato,

é preciso tomar um cuidado muito grande para que a maior força, que eles têm, não se transforme em acidentes com os outros colegas menores.

A professora de Artes ministra aulas nesta escola há quatro anos e informou que os alunos, com o perfil estudado, ficam perdidos e atrapalham o desenvolvimento. Que não participam ativamente das aulas e que sua maior dificuldade é despertar essa participação. Muitos se destacam por fazer desenhos mais elaborados, outros consideram a atividade “chata”, de “criancinha”. Ela acrescenta como proposta, que a escola deve separar esses alunos dos demais e montar uma turma só com esses casos, ou esses então transferirem para o turno da noite, o que os levaria para outra escola já que essa escola funciona somente em dois turnos.

#### **4.4. Entrevista com equipe pedagógica**

Para esse trabalho foram selecionados e convidados 4 profissionais da equipe pedagógica, no entanto apenas a coordenadora e orientadora educacional participaram das entrevistas. Infelizmente a Diretora Geral e a Diretora Adjunta não conseguiram disponibilizar tempo em suas agendas para nos conceder as entrevistas.

Questionadas sobre a “distorção idade/série” na educação, as duas entrevistadas reconhecem essa expressão, porém não expressaram um conceito claro. Elas afirmam que identificam muitos alunos com esse perfil e que eles possuem comportamentos diversos. Destacaram, principalmente, que a influência familiar reflete diretamente na postura desses alunos na escola, que normalmente são muito desestimulados e indisciplinados. Ainda segundo elas, alguns professores se queixam do comportamento desses alunos, mas outros não. No entanto, as reclamações quase sempre se remetem a agressividade.

A coordenadora relata que não tem problema com esses alunos, mas recebe queixas frequentes dos professores, pois alguns não conseguem lidar com eles em determinadas situações do dia a dia em sala de aula. A Orientadora Educacional aponta, preocupada, a fragilidade da escola no que diz respeito à falta de especialistas no quadro de funcionários.

Em relação à participação dos responsáveis no dia-a-dia desses alunos na escola, ambas concordaram que a família encontra-se muito ausente, e que isso contribui ainda mais para insucesso do aluno.

## **5. Conclusão**

Concluimos com essa pesquisa que a distorção idade/série está fortemente presente e enraizada na cultura da escola pesquisada, tanto que a comunidade entrevistada tem pleno conhecimento do que é e dos transtornos que esta causa. No entanto, academicamente, muitos dos que fazem parte deste contexto, desconhecem esta expressão. Isto porque não conseguiram definir de forma clara seu conceito. Entendemos que a escola precisa ter um conhecimento bem claro sobre o que significa o termo e quais os seus recortes, pois somente o conhecimento empírico não dará conta de solucionar o problema por ele causado na dimensão em se apresenta na escola investigada.

Os alunos pesquisados, em sua minoria, não se percebem com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, assumem o seu desinteresse em estudar, a bagunça e as faltas frequentes, como responsáveis pelas reprovações que acumularam em sua trajetória escolar. Em sua grande maioria (90%), eles gostam da escola e apenas 10% reclamaram de alguma deficiência dos professores no momento do ensino. A disciplina que mais se identificam é a Educação Física (50%).

Os pais/responsáveis entrevistados, embora demonstrassem preocupação, se sentem incapazes de auxiliar os filhos nas tarefas, isto pela baixa escolaridade e ou pela falta de tempo. Fato é que a família parece incapaz de ajudar seus filhos a vencerem o desafio de seguir a trajetória escolar com normalidade.

A equipe pedagógica deixou claro que se sente muito sozinha, tornando-se incapaz de vencer esse problema. Fica muito claro na fala dessa equipe que a falta de especialistas na escola, constituindo uma equipe multiprofissional para atender a esses alunos, é o grande “empecilho” para que se dê solução a um problema que supera, em muito, os percentuais do país. Visto que o índice de distorção idade série nessa escola é de 53%, enquanto que no país ele gira em torno de 15% segundo dados do próprio censo escolar.

Os professores, no dia-a-dia da escola, se sentem incomodados com esses alunos “repetentes”, e são consonantes quanto a existência de uma enorme dificuldade de motivá-los para o trabalho escolar. Nesse caso, surge como exceção a fala do professor de Educação Física. Este declara textualmente que ainda consegue a participação total dos alunos em suas aulas. É importante não deixarmos esse dado passar despercebido uma vez que, segundo nossos estudos sobre as inteligências múltiplas de Howard Gardner, todos temos as sete inteligências, porém alguns podem apresentar uma ou mais inteligências, predominando o seu desenvolvimento. Este dado se torna importante se pensarmos que a Educação Física trabalha, predominantemente, pelo viés da inteligência corporal-cinestésica dando voz e vez ao movimento humano.

Portanto, podemos concluir que a Educação Física, através do seu objeto de estudo e de intervenção, que é o movimento humano, consegue, nesse caso estudado, contribuir com os alunos que se encontram com perfil de distorção idade/série. Não é segredo para a comunidade de educadores que os jogos, caracterizados pelas imprevisíveis situações que apresentam, necessitam de atitudes e comportamentos inteligentes, rápidos, referenciados, não somente na habilidade de movimentos, mas também pela interação de outros elementos que compõem outras inteligências.

Fato é que não se pode dissociar o corpo da mente, o sujeito é seu corpo e tudo o que ele representa e faz. Entendemos o conceito da inteligência corporal-cinestésica como a base do conhecimento humano, pois é por meio de nossas experiências sensório-motoras que experimentamos a vida.

Portanto, percebemos que o prazer pelo movimento pode ser a porta de entrada e o caminho que leva à motivação desses alunos pela aprendizagem escolar. Haja visto que esse foi o problema apontado por todos os professores em relação à sua convivência com os referidos alunos e, conseqüentemente, o que falta para que eles superem a barreira do fracasso no qual se encontram hoje.

Outro ponto importante a ser destacado é que a estrutura física dos CIEPs favorece o desenvolvimento de um trabalho que retire o aluno da inércia predominante em sala de aula e use de estratégias que passe pelo movimento como instrumento para o aprendizado.

No entanto, para solução desse problema grave na escola, é necessário, antes de tudo, montar uma competente equipe pedagógica multiprofissional e reformar a sofrível estrutura física encontrada. Sem a antecipação dessas ações, a situação certamente não será alterada.

Esperamos que esse trabalho possa ajudar a todos os envolvidos a pensarem a educação como um direito verdadeiramente de todos, e não somente de alguns.

## Referências

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas SP: Papyrus, 1995

BARBANTI, Valdir J., **Dicionário de Educação Física e Esporte**. 3ª ed. Barueri, SP: Manole, 2011.

BARBOSA, M. L. **Efeitos da qualidade da escola sobre o desempenho dos alunos**. Setembro, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental**. Motriz, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna *et al.* **Educação física escolar: reflexão e ação curricular**. 1ª ed. Unijuí, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2003.

GARDNER, H. **Frames of mind**. New York, Basic Books Inc., 1985.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto alegre: 1995.

GARDNER, H. **Inteligência. Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GOLIN, Alice Felisbino. **A teoria das Inteligências Múltiplas como Contribuição para Superação do Fracasso Escolar**. Tubarão: 2003, 138 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISUL, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP) Disponível em: <[www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie](http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie) e [portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/.../id/20009](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/.../id/20009)> Acesso em: 25 maio 2015.

INEP. **Distorção idade/série de 2006 até 2013**. INEP/Ministério da Educação. Brasília 2013

LEON, Fernanda Leite Lopez de; *et al.* **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. USP. São Paulo, 2002.

MOREIRA, Camila Ferreira. **Distorção idade-série na educação básica**. Vitória ES: 2014.

MOURA, D. L. **Cultura e Educação Física Escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

MUNIZ, Neyse Luz. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física escolar: sonho ou realidade?** (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: PPGEF/UFG, 1996.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

PUENTE, M. **Estudo crítico – histórico da motivação humana em Carl Rogers. Tendências contemporâneas em psicologia da motivação**. Cortez. São Paulo: 1982



RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** (USP), São Paulo, 1991.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade.** CDD. 20.ed. São Paulo, 1996.

SOARES, Sergei; *et al.* **O impacto de infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005.** Rio de Janeiro, maio de 2008.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** (UERJ), Rio de Janeiro: 2007.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. **Desvalorização da aprendizagem técnica na Educação Física: evidências e críticas,** Motriz, Rio Claro, v.15 n.4 p.883-889, out./dez. 2009.

TOIGO, Adriana Marques. **Níveis de atividade física na educação física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte..Centro Universitário La Salle – Brasil, Universidade de Burgos – Espanha: 2007, 6(1) 45-56.

**A inserção da tecnologia digital como proposta pedagógica nas aulas de educação física escolar.**

***The insertion of digital technology as a pedagogical proposal in school physical education classes.***

**BRAGA, T. C. V<sup>1</sup>, TEIXEIRA, Y. F<sup>1</sup>, DE OLIVEIRA, D. R. C<sup>1</sup>, MAGALHÃES<sup>1</sup>, P. C<sup>1</sup>.**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, R.J.*

[thamyresmd@gmail.com](mailto:thamyresmd@gmail.com)

**RESUMO**

Vivemos, atualmente, na Era Digital, os celulares estão presentes na escola, já faz parte da cultura dos sujeitos que ali frequentam. É visível que a tecnologia está cada vez mais presente nas aulas de Educação Física Escolar. Considerando tais apontamentos, o estudo apontou algumas questões: Será que o uso dos aplicativos educacionais se tornaram uma ferramenta didática que contribui para o contexto escolar? Será que a Educação Física, área tida como exclusivamente prática, também carece se ajustar desses recursos tecnológicos em suas aulas? A partir desses questionamentos, surgiram os objetivos que consistiu em identificar como a tecnologia digital está sendo inserida nas aulas de Educação Física Escolar, apontar quais mudanças ocorreu com o uso do celular na escola na expectativa de distinguir as alterações geradas nas atividades pedagógicas e discorrer sobre a implantação da tecnologia digital como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física. A pesquisa se baseou em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório qualitativo, no período de 2003-2018 onde foram selecionados 24 artigos baseados em estudos originais. Esperamos que o presente estudo possibilite a compreensão da inserção da tecnologia nas aulas de Educação Física Escolar abrindo para mais debates em prol da temática oportunizando novas pesquisas nesta área.

**Palavras-chave:** Tecnologia digital. Educação Física. Escola.

**ABSTRACT**

*We live, nowadays, in the Digital Era, mobile phones are present in the school, already part of the culture of the subjects who attend there. It is visible that technology is increasingly present in physical education classes. Considering these*

*notes, the study pointed out some questions: Did the use of educational applications become a teaching tool that contributes to the school context? Does Physical Education, an area considered exclusively practical, also need to adjust these technological resources in your classes? From these questions, emerged the objectives that consisted in identifying how digital technology is being inserted in the classroom physical education classes, point out what changes occurred with mobile phone use in school in the expectation of distinguishing.*

**Keywords:** *Digital technology. Physical Education. School.*

## **1. Introdução**

Este estudo tem como proposta mostrar possibilidades de inserção da Tecnologia como proposta de metodologia pedagógica nas instituições de ensino, possibilitando aos alunos novas experiências no ambiente escolar, com intuito de melhorar o aprendizado e tornar as aulas mais atrativas, onde pudemos discorrer as possibilidades de também ela ser inserida nas aulas de Educação Física, contribuindo assim para uma melhor dinâmica as aulas e um maior interesse das crianças e adolescentes.

Neste artigo propomos uma discussão sobre possíveis benefícios da inserção da tecnologia no âmbito escolar e também como ela está sendo inserida entre todos os envolvidos no processo, discorreremos também possíveis adversidades que podem surgir no decorrer processual.

Diante do exposto, apresentamos como objetivo geral do nosso trabalho, as possibilidades da inserção da tecnologia digital nas instituições escolares, onde pudemos mostrar na íntegra a forma na qual está sendo inserida de acordo com a realidade da escola e dos alunos.

Para tal, utilizamos como suporte metodológico, uma revisão bibliográfica, de cunho descritivo e abordagem qualitativa, nos quais serão desenvolvidas análises de idéias através da pesquisa bibliográfica com revisão de literatura de âmbito nacional, sobre a idéia proposta neste estudo.

A discussão deste assunto foi escolhida ao perceber que vivemos numa era identificada como digital, onde podemos observar crianças e jovens ancorados por

um aparelho eletrônico (TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação) capaz de alterar o comportamento de uma sociedade inteira.

Por meio da discussão feita neste trabalho devemos destacar a influência da tecnologia na vida das pessoas e forma na qual ela pode ser aproveitada no âmbito escolar como uma nova proposta pedagógica, que venha auxiliar os professores a inovar em suas aulas, inclusive aulas de Educação Física.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. A Tecnologia e sua inserção na Educação**

É de conhecimento de todos que o ser humano vem procurando formas diferenciadas para lidar com os empecilhos diários presente em sua vida, fato este, existente desde o início da história da humanidade. Partindo disso, foi criando e idealizando ferramentas tecnológicas com a finalidade de suprir suas necessidades vencendo assim suas dificuldades e solucionando seus problemas. Observa-se que as necessidades presente no cotidiano da sociedade foram e até hoje são fatores determinantes e pode-se dizer motivacional, para que o homem busque sempre a inovação. Em afirmativa, Alonso et al (p.155,2014) retrata sobre a temática “Observa-se que tais tecnologias proporcionam simulação, virtualidade, acessibilidade, abundancia e diversidade de informações que são constantemente atualizadas.” decorrência disso, podemos dizer que as tecnologias surgem como um fator auxiliador. Em síntese, vamos enfatizar neste estudo as tecnologias digitais. Entende-se por tecnologia como sendo uma Ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais; conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2018).

Atualmente, a tecnologia por ser cômoda atraem cada vez mais os seres humanos, podemos dizer que está em abundância na sociedade contemporânea. Nesse sentido, observa-se que a sociedade se revoluciona em vários aspectos, dentre eles: sociais, econômicos e culturais, pois o planeta está em constante mudança. Isto nos leva a observar que os avanços tecnológicos estão sendo apresentada a humanidade como forma de inovação tecnológica nas mais diversas áreas (RIBEIRO, 2018). Dentro desta ótica, a tecnologia como fator influente direto na humanidade gera um impacto, esse impacto sofrido modifica e transforma o

cotidiano das pessoas e o modo como os sujeitos se relacionam, pois o acesso a informações, a troca de mensagens e a rapidez de respostas são fatores facilitadores no dia-a-dia do cidadão (Chiofi e Oliveira, 2014). Em concordância, Ferreira (2014) diz que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) domina o cotidiano das pessoas e principalmente os jovens dos mais diversos níveis de escolaridade, pois conforme enfatizado por Ginciene e Mathiesen (2014), as novas gerações já nascem fazendo parte da era digital e cada vez mais a tecnologia está inserida no nosso cotidiano.

Muito se tem discutido atualmente sobre a tecnologia e a educação, observa-se que são duas vertentes que estão a passos de caminharem lado a lado, porém, há questões que devem ser levados em consideração ao se pensar na inserção do uso de recursos tecnológicos no âmbito escolar, assim como, suas potencialidades e consequentemente o uso da tecnologia digital no processo ensino-aprendizagem na escolarização (de Moraes, 2017). Em conformidade com Chiofi e Oliveira. (2014), as tecnologias na escola podem ser consideradas ferramentas no auxílio do ensino e aprendizagem, porém, segundo ele possíveis dificuldades podem surgir no processo, como a adequação do ambiente escolar, ou seja, a escola precisa dar condições para o uso da tecnologia.

Esta colocação do autor vem ao encontro de Alonso et al. (2014), quando diz que a tecnologia na educação tem pontuado positivamente se inserida como forma de ferramenta de ensino no campo escolar, possibilitando a disseminação de conteúdos, informações e interações interpessoais entre os alunos e professores. Essa interatividade em contexto educacional é mediada pela Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC).

É importante salientar que, para obter maior proveito dessas ferramentas e assim atingir os objetivos propostos pelo processo de ensino-aprendizagem, todos os envolvidos, principalmente os condutores do saber (professores) deverão se preparar e se capacitar para entender e compreender a forma de se trabalhar com esse elemento, assim como, suas características, visando maior aprimoramento da técnica a ser explorada, atribuindo significado ao conceito. Corroborando com essa ideia Morosov (2014) atenta para a necessidade de capacitação do professor, como mediador, para a inserção da tecnologia em sala de aula. Em sua pesquisa enfocou

que para transmitir o conhecimento tecnológico para os alunos é preciso antes adquirir, estar capacitado para tal tecnologia, pois para a autora a participação em discussões e a busca pela atualização deste profissional é um desafio que o professor deve encarar, sendo que será ele o mediador da tecnologia nas aulas e cabe a ele ter a responsabilidade de saber como e quando usar o recurso tecnológico. Alencar et al. (2015), notaram que a inserção da tecnologia nas aulas é algo que deve ser feito de modo gradual, isto porque, segundo eles é necessária uma adaptação por parte dos docentes, discentes e do ambiente escolar de uma maneira geral.

## **2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Aliada ou Vilã?**

Nos dias atuais, é comum discentes e docentes portarem aparelhos móveis em sala de aula independente de legislação que os impeçam. Todos os artifícios oferecidos pelo celular como: filmes, músicas, jogos, redes sociais, estão presentes nos mais diversificados ambientes existente dentro da escola como: salas de aula, lavabos, corredores e pátios, em contrapartida, não estão sendo muito explorado na didática dos professores e em seus materiais didáticos. Talvez seja tão difícil incorporar essas ferramentas na prática pedagógica devido ao despreparo dos educadores se tornando um fator desmotivante, assim como, a falta de interesse por parte dos educandos.

Conforme explicita Morán (2015), dos benefícios trazidos pela TIC nas Escolas um dos mais relevantes condiz com a integração social, pois promove o ensinar e o aprender de forma simbiótica e profunda, podemos chamar de aproximação do mundo físico com o mundo digital. Convém ressaltar que o uso da TIC nas Escolas tem surtido grandes efeitos, tanto positivos quanto negativos. Em tal reflexão as autoras Martin e Toschi (2014) citam o celular como sendo o principal recurso causador dessa divergência, a violência e o desrespeito é algo que sempre existiu nas escolas, porém, com a existência do celular, o registro é bem mais rápido através do compartilhamento em rede e da evidencia imediata. Tal constatação aproxima-se dos dados do IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- Pnad (2015), pontuando que o uso do telefone celular se consolida como o principal meio para acessar a internet no Brasil. Segundo ALENCAR, et al. (2015) a

quantidade de celulares no Brasil é maior que a quantidade de habitantes, segundo os autores, o uso intenso de celulares é algo positivo que pode colaborar muito em novas metodologias de ensino.

Pontuando alguns fatores negativos quanto ao uso deste aparelho móvel na Escola estão: as conversas entre os alunos durante as aulas, vazamento de fotos e conteúdos privados, formação de grupos que podem denegrir imagem de algum aluno e repercussão de fatos que podem ser falsos (*fake news*). Assim, o celular se utilizado de forma irresponsável na Escola pode causar um agravante desestruturando as bases que venham de encontro ao seu uso e inserção no que tange o ramo pedagógico.

Em contrapartida Silva (p.4, 2014), diz que a introdução da TIC na escola é um tema cheio de controvérsias, aponta que é de obrigação do professor/tutor a responsabilidade e o entendimento de como será feito o uso das TIC quando diz que “a problemática do celular deve ser encarada numa perspectiva investigativa, onde o conhecimento dos problemas e possibilidades do equipamento seja priorizado por alunos e professores” e é preciso compreender que os jovens de hoje nasceram na era digital e que muitos deles já usam o aparelho eletrônico desde os primeiros anos de vida. Cabe ressaltar que as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo, a Lei Nº 16.567, de 06 de novembro de 2017 proíbe os alunos de estar portando celular durante as aulas, isso de fato segundo Silva (2014) é uma forma grosseira de separar os alunos desse equipamento, os alunos proibidos de usar o celular na Escola podem fazer da mesma um fosso de desinteresse, em consequência disso, pode ocorrer decadência na aprendizagem dos discentes. Observamos que a autora frisa a importância da inserção da tecnologia nas aulas e evidencia a necessidade das Escolas desenvolverem trabalhos que visem uma reflexão ampla ao redor da temática do celular nas aulas explorando suas potencialidades em favor do campo pedagógico.

De acordo com Tori (2015), as TIC começaram a aparecer de fato mais contundentes na educação à distância (EAD), sendo assim, a tecnologia vem como um afago para a EAD e tornando viável levar a educação onde fisicamente não havia possibilidade. O autor diz que a motivação é a peça chave no uso de tecnologia na educação, a Escola informatizada se reinventa para o futuro, porém, deve se manter

dentro da realidade dos alunos e do meio social que ela está inserida, ele frisa ainda, que as redes sociais estão se diversificando, atendendo diversos nichos e se tornando cada vez mais uma ferramenta de integração entre as pessoas, sendo assim, a troca de informações de forma instantânea facilitaria no processo de ensino e aprendizagem.

Para Ginciene e Mathiesen (2014), a tecnologia não é boa nem má, ela apenas precisa ser dosada e bem inserida no meio acadêmico, a dificuldade para elas sempre vai existir, por ser uma matéria de cunho prático, mas sabendo e tendo controle da aula, ela é um novo método de chamar a atenção dos alunos para a prática e participação dos mesmos nas aulas de educação física.

### **2.3. Inserção da TIC nas aulas de Educação Física (EF)**

Sabemos que a EF é uma das aulas mais aguardada pelos alunos na Escola, embora no ensino médio, os discentes não demonstrem tanto entusiasmo como no início da vida escolar, especialmente o gênero feminino. Conforme Bavaresco, Muller e Rech (2013), as aulas de EF são bem aceitas sempre que existir a prática, mas, no entanto, quando teóricas o desinteresse é mútuo.

Na Escola, em algumas ocasiões é mal administrada quanto aos ensinamentos da prática e da teoria. Bavaresco, Muller e Rech (2013), afirmam que a TIC atingiu o ramo acadêmico como um todo incluindo a EF. Franco (2014) diz que a EF já não se limita apenas a práticas físicas e ou jogos de quadra/campo, para ele a disciplina evoluiu muito além das quadras, isso porque de acordo com sua pesquisa a possibilidade dela ser áudio/visual com auxílio digital é possível sim nos dias atuais. Zylberberg e Lima (2013) falam que as redes de aprendizagem virtuais são bem dinâmicas e tem fácil acesso, para eles a Nova EF possibilita a participação de todos sem exclusão, porque através de plataformas de ensino ela promove a inclusão e participação de todos.

A inserção da TIC favorece para uma aula menos tradicional, mais divertida, atraente e excitante, atraindo mais o aluno, motivando-o a querer de fato aprender aquele determinado conteúdo, aumentando assim, o seu interesse pela aula. Sem perder o foco, o professor tem que se atentar que a aula apesar de ser mais divertida, nesse contexto, não é exclusivamente uma aula voltada para distração, mas sim para o aprendizado. Uma



aula inovadora requer criatividade do professor e demanda tempo para o preparo dos conteúdos a serem abordados (TAHARA E DARIDO, 2015).

Diante disso, Ferreira (p. 13, 2014), demonstra a relevância da inserção da tecnologia nas aulas de EF, pois permite que os alunos, principalmente através dos jogos digitais, tenha mais facilidade na aprendizagem, pois há uma ampliação de experiências sensoriais, táteis e uma grande diversidade na interação dos jogadores que podem estar em diferentes espaços ao mesmo tempo. A autora ainda pontua alguns objetivos da TIC nas aulas de EF, sendo os principais: “1. educação contextualizada; 2. Criticidade na utilização das ferramentas conhecendo, assim, seus objetivos, limites e malefícios; 3. Compreensão das variadas informações oferecidas; 4. Motivação para o estudo e aprendizagem; 5. Criação e interação das idéias, pensamentos e conhecimentos”. Partindo da idéia de Ginciene e Mathiesen (2014), a TIC é uma ferramenta pedagógica importante para se trabalhar com os alunos nas aulas de EF, pois contribuem para eles quanto cidadão crítico a respeito das novas formas de cultura corporal existente hoje em dia.

Atualmente, Bento e Cavalcante (2013) salientam que o uso de TIC nas aulas deve ser equiparado aos desafios da realidade das Escolas, onde os educadores precisam se adequar para diferenciar as aulas. Esta colocação dos autores vem ao encontro de Morán (2015), onde afirma que nos tempos de hoje é preciso superar a Educação Tradicional e focar mais na aprendizagem e interesse do aluno, envolvendo-o, motivando-o sempre e dialogando em uma linguagem que lhe atraia e próxima da realidade dos envolvidos. Dentre os aparatos para a utilização da tecnologia, elas citam o celular, um aparelho popular de fácil acesso com aplicativos que podem ser úteis nas aulas como recurso pedagógico de fácil acesso a Internet contribuindo para o avanço no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é um desafio tremendo associar o uso do celular nas aulas, isto porque o educador precisa ter a sua consciência do que vai abordar em sua aula, uma vez que, o acesso a internet é algo de fácil acesso e irrestrito, devendo ter cautela na seleção dos conteúdos e se certificar de que todos estão envolvidos na atividade para não se perder o foco.

Para o autor Morán (2015), as aulas com uma linguagem mais divertida aplicando a TIC estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, segundo ele as gerações atuais estão acostumadas e gostam de desafios, de recompensas e de competição, em

jogos individuais ou em grupos, sendo a TIC uma ótima estratégia para aplicabilidade dos conteúdos. Bavaresco, Muller e Rech (2013), em sua pesquisa, propõem a inserção do uso do aplicativo digital chamado “Futsal RIVED” em aulas de EF para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, cujo aplicativo apresenta uma proposta pedagógica para o ensino dos fundamentos do futsal e propõe através dele uma diversidade de vivências para que todos os alunos possam experimentar as amplas possibilidades da cultura corporal através da aplicação.

Atualmente, os jogos virtuais estão cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF, Ginciene e Mathiesen (2014), dizem que a eficácia do uso da tecnologia na EF é algo comprovado, para concretizar isso, elas fizeram uma pesquisa com 185 alunos, onde 91 foram submetidos a uma avaliação por meio do uso de jogos e outras tecnologias e os demais 94 a um questionário e sendo assim puderam notar uma maior motivação por parte dos alunos que fizeram o teste com jogos virtuais.

De acordo Chiofi e Oliveira (2014) o uso da tecnologia supera medos e angustias que podem ser interligados em relação a técnica de movimentos na prática das aulas de educação Física. Assim, o professor estando apto a acompanhar, mediar e analisar os processos de desenvolvimento da aprendizagem tem como papel fundamental orientar os alunos no decorrer das aulas buscando a participação de todos, visando se seus objetivos foram alcançados no processo e ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Chiofi e Oliveira (2014), o uso de equipamentos tecnológicos nas aulas deve ser conduzido pelo professor e a condução deste sempre, diante disso, podemos afirmar que segundo os autores a tecnologia bem utilizada pode beneficiar o trabalho pedagógico na escola além de dinamizar e tornar mais atrativas as aulas, tanto em sala quanto no espaço fora dela.

### **3. Metodologia**

Para tal, utilizamos a revisão bibliográfica de caráter exploratório qualitativo, com descrição da relação dos agentes com a realidade, evidenciando o processo como parte principal do estudo atribuindo significado na interpretação dos dados. As buscas de dados se deram através das seguintes bases de dados: Google Acadêmico e Scielo, onde utilizamos como descritores: Educação Física, tecnologia, educação e ensino. Foram utilizados como critérios de inclusão: textos na língua

portuguesa, com recorte temporal de 5 anos e somente artigos com textos completos que abordassem a temática, vale ressaltar, que quando não houve compreensão após leitura do resumo, os artigos foram lidos na íntegra, sendo excluídos os que não se encaixavam nestes critérios.

#### **4. Conclusão**

Consideramos que uma articulação entre a tecnologia e a EF é uma tarefa bem complexa, pois além do domínio do professor a temática abordada, se faz necessário precisa ser dinâmico para chamar a atenção e despertar o interesse dos alunos em cima do uso das tecnologias. A TIC é uma ferramenta pedagógica inovadora, principalmente nas aulas de EF. Para ter êxito em sua aplicabilidade é necessário que o professor passe por uma atualização contínua e progressiva, para que assim ele consiga inserir de forma atualizada e bem proveitosa a tecnologia nas aulas de forma a poder sempre fazer o uso de acordo com seu avanço e modificação.

As tecnologias estão disponíveis ao acesso de todos e para isso é preciso ter responsabilidade e cautela para seu uso no espaço escolar, a sua utilização deve ser sempre objetivando o auxílio no ensino e aprendizagem, onde o professor pode aproveitar da popularização do celular para ser um aliado na realização das aulas de EF. Inserir mídias digitais nas aulas é um método diferenciado para o interesse dos alunos e uma metodologia que o professor pode utilizar para desenvolver o raciocínio e a parte cognitiva nos alunos, desta forma podemos levar em conta que a educação física não somente prega a prática de atividades motoras e o movimento humano, mas também a mente que controla todo esse contexto, fazendo dessa forma uma valorização da psicomotricidade tendo em vista uma articulação que seja benéfica aos alunos e torne as aulas de educação física muito mais interessante a todos os envolvidos.

Concluimos que o uso das TICs é algo benéfico nas aulas de EF escolar, sendo assim ela tem o poder de aproximar as pessoas e promover a dissipação de informações em frações de segundos, assim através disso ela promove uma interação dos indivíduos de forma igualitária e tem o poder de motivar os alunos a participarem das aulas, porque mesmo que virtual, através de seus jogos ela

promove a competição sadia e justa além de ser um auxílio ao professor no controle de seus objetivos propostos e ser uma boa base de dados acadêmicos para futuras pesquisas e comprovações.

## Referências

ALENCAR, Gersica Agripino et al. **WhatsApp como ferramenta de apoio**. Pernambuco: [s.n.], 2015. 9 p.

ALONSO, Katia Morosov et al. **Aprender a Ensinar em tempos de cultura digital**. [S.l.: s.n.], 2014. 17 p.

BAVARESCO, Ana Paola; MULLER, Liziany; RECH, Aline Pereira de Arruda. **Contribuição do Objeto Digital de Aprendizagem "Futsal Rived" no Processo de Ensino-Aprendizagem de Educação Física**. Santa Maria RS: [s.n.], 2013. 10 p.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. **Tecnologias Móveis em Educação: O uso do Celular na sala de aula**. Lorena SP: [s.n.], 2013. 8 p.

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. **O Uso das tecnologias digitais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem**. Londrina PR: [s.n.], 2014. 9 p.

DE MORAIS, Suzane Silva Rodrigues. **Tecnologia e Educação**. CEFET MG: [s.n.], 2017. 6 p.

FERREIRA, Aline Fernanda. **Os Jogos Digitais como Apoio Pedagógico nas Aulas de Educação Física Escolar Pautadas no Currículo do Estado de São Paulo**. Rio Claro SP: [s.n.], 2014. 129 p.

FRANCO, Laercio Claro Pereira. **Jogos Digitais Educacionais nas Aulas de Educação Física: Olympia, um Video game sobre os Jogos Olímpicos**. Rio Claro SP: [s.n.], 2014. 166 p.

GINCIENE, Guy; MATHIESEN, Sara Quenzer. **Deve-se utilizar as tecnologias da informação e comunicação em aulas de Educação Física?** Rio de Janeiro RJ: [s.n.], 2014. 18 p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad (2015)**. Brasil: [s.n.], 2015. x p.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologia Ativas**. São Paulo SP: [s.n.], 2015. 19 p.

MARTIN, Livia da Silva Neiva; TOSCHI, Mirza Seabra. **Celular Na Escola: Usos e Desafios Pedagógicos**. Goiás: [s.n.], 2014. 18 p.

SILVA, Geane Araujo. **O Uso do Celular na Escola: Um Relato de Experiência Sob Foco de Seus Problemas e Suas Potencialidades**. Campina Grande PB: [s.n.], 2014. 41 p.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. **Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC)**. [S.l.: s.n.], 2014. 14 p.

TORI, Romero. **Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem distância**. São Paulo: [s.n.], 2015. 12 p.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; BEZERRA, Fabricio Leomar Lima. **Juventude e Internet: Possibilidades de "Criar" Educação Física**. Ceará: [s.n.], 2013. 27 p.

**Educação física escolar e atividade física extra-escolar: seus aspectos na infância e adolescência.**

***School physical education and out-of-school physical activity: its aspects in childhood and adolescence.***

**FABIANO, F. B. P<sup>1</sup>, PEREIRA, K. M. <sup>1</sup>, PEREIRA, K.M. <sup>1</sup>, PAULO, J. S.<sup>1</sup>, SALDANHA, A.B.O<sup>1</sup>**

*1 – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, R.J.  
flaviapradofabiano@gmail.com*

**RESUMO**

É de conhecimento literário que a aula de educação física escolar é essencial e capaz de contribuir para o desenvolvimento motor, integração social, desenvolve a autoconfiança e outros diversos benefícios, pois estimula a prática de atividades físicas também no meio extra-escolar. Esta prática faz com que o aluno vá aprendendo a importância de uma vida saudável e equilibrada favorecendo a melhora em sua qualidade de vida. Contudo há ciclos escolares, dos quais os alunos demonstram maior interesse e motivação, visto que as informações transmitidas são inéditas, atraentes e atendem as suas expectativas. Diante disso, o estudo buscou analisar através de revisão bibliográfica de artigos, possíveis razões das quais as crianças se interessam tanto pela atividade física no meio escolar e extra-escolar, enquanto os adolescentes tem maior adesão na atividade extra-escolar considerando sua maturidade e objetivos voltados a maior sociabilidade em ambientes diferentes dos habituais e também a busca pela estética, aptidão física e saúde.

**Palavras-chave:** Atividade física. Motivação. Atividade física extra-escolar. Educação física escolar.

**ABSTRACT**

*It is literary knowledge that the school physical education class is essential and able to contribute to motor development, social integration, develops self-confidence and other various benefits, as it encourages the practice of physical activities also outside the school. This practice makes the student learn the*

*importance of a healthy and balanced life favoring the improvement in their quality of life. However there are school cycles, which students show greater interest and motivation, since the information transmitted is unprecedented, attractive and meet your expectations. Given this, the study sought to analyze through literature review of possible reasons why children are interested in both physical activity in school and out-of-school, while adolescents have greater adherence to out-of-school activity considering their maturity and goals. Focused on greater sociability in different environments than usual and also the search for aesthetics, physical fitness and health.*

**Keywords:** *Physical activity. Motivation. Out-of-school physical activity. School physical education.*

## **1. Introdução**

O Objetivo deste estudo é compreender a prática da educação física escolar e da atividade física extra-escolar, sabendo assim motivos que levem a motivações e desmotivações dessas práticas visto que a educação física é capaz de despertar nos alunos o interesse para atividades físicas.

A atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, que requer gasto de energia. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS, 2010)<sup>14</sup>.

O artigo apresenta como a educação física escolar e as atividades físicas extra-escolares se relacionam, uma vez que a educação física escolar tem função de proporcionar em sua grande maioria o primeiro contato com o movimento corporal sistematizado, podendo assim despertar o interesse de uma vida ativa através da busca da atividade física extra-escolar.

Podemos observar segundo estudos que durante o ensino fundamental o interesse e motivação para a prática de atividades escolares e extra-escolares é grande e após a fase do ensino fundamental é perceptível maior motivação e interesse dos alunos do ensino médio por atividades físicas que concluam em ganhos estéticos, saudáveis e de prazer pessoal.

## 2. Metodologia

Para alcançar os objetivos estabelecidos nessa investigação, optou-se pela realização de um estudo de revisão bibliográfica, através de análise de artigos feito nos dias 22 a 31 de julho de 2019. O critério de inclusão foi estudos realizados através de estudo de campo, que apresentasse alguma descrição efetiva das práticas realizadas. Para a coleta de dados, foi utilizada a base SCIELO. Inicialmente foram encontrados 5 artigos, porém destes, apenas 2 estavam dentro do critério de inclusão.

## 3. Discussão

A prática pedagógica dos professores desempenha o papel fundamental de estimular o desenvolvimento das potencialidades físicas, motoras, cognitivas, afetivas, comunicacionais e psíquicas dos alunos (Freire,2003)<sup>11</sup>, (Soares 1992)<sup>12</sup>.

Vários estudos destacam que a educação física deve ser criativa e objetiva, de forma que os alunos sintam interesse, prazer e motivação para realizar a prática.

Segundo MAGILL<sup>10</sup> a relação entre aprendizagem e motivação é recíproca; Um aluno pode aprender em consequência de sua motivação ou se motivar a partir da possibilidade de aprender mais.

De acordo com as análises feitas nos estudos, os alunos sentem mais motivação nas aulas que são diferentes, que fujam do que eles vivenciaram durante toda sua trajetória, dentro da escola, que são as modalidades mais conhecidas, tais como: futebol, basquete, handebol e vôlei.

BARROS<sup>3</sup> em seu estudo descobriu que os alunos do ensino médio se interessam por algo que lhe tragam relação com a cultura corporal e movimento, pois eles estão dispostos a novas experiências, levando em conta, o fato de estarem numa fase mais madura e querem tomar suas decisões. São mais críticos e simplesmente o básico, não os atraem, lhes motivando os novos desafios.

Cabe ao professor o grande desafio, de mostrar o novo, atividades e situações diferentes, que atraiam os alunos, afinal; os jogos e atividades comuns e tradicionais, a maioria dos alunos nessa fase já possui conhecimento e domínio, não se tornando mais interessantes e atraentes.



Ainda há muita discussão sobre a condução das dinâmicas das aulas, estando sob análise os esportes e as atividades propostas pelos professores. CORREIA<sup>15</sup> em seu estudo observou que há um desgaste maior do professor no sentido de providenciar recursos materiais e teóricos, diante da necessidade de coordenar diferentes programações de atividades em diferentes turmas. As próprias limitações de formação profissional somando as dificuldades de encontrar subsídios teóricos para desenvolver discussão sobre as implicações do movimento humano.

Diferentes estudos analisaram concepções dos alunos a respeito das aulas de Educação Física e os resultados mostram que muitos não gostam das atividades propostas e tão pouco participam das aulas, sendo que a maioria se interessam pelo esporte, a partir da educação física logo no início do ciclo escolar, onde tem o primeiro contato com está prática.

A partir desse conhecimento, conhecem as regras e entendem o jogo, como conseqüências buscam no âmbito extra-escolar as atividades em clubes, academias, studio, onde poderão vivenciar de maneira geral, tais atividades, entendendo o lado competitivo, as sensações de prazer acentuadas por não ter obrigações e imposições.

A lição do Rio Grande<sup>7</sup> sugere que os professores ensinem a cobrir os espaços vazios durante o saque no voleibol, que permite desenvolver a competência de usar a prática de forma proficiente e autônoma nas atividades, uma forma de contextualização do conhecimento por parte do aluno, que não iria somente reproduzir os movimentos, mas valorizar a importância em uma atividade extra-escolar.

A transcrição de conhecimentos através dos esportes deve ser realizada pelos professores, para que eles desenvolvam a competência em usar de forma autônoma e eficiente, para que façam algum sentido, não se tornando tão somente, uma reprodução de movimentos, jogando apenas por jogar, implementando uma didática lógica na construção dos conhecimentos.

Diante da análise dos estudos, a maioria dos alunos não sentem motivação para a prática de atividade física, ao iniciar o Ensino Médio, em virtude dos

conteúdos não serem atraentes, pois durante muito tempo já viveram essas atividades na fase escolar.

Nahas e Andrade e Antunes Neto<sup>5</sup>, sugerem que as atividades programadas para as aulas de educação física, no ensino médio, objetivem a educação para um estilo de vida ativo, ensinando aos alunos conceitos básicos da relação existente, por exemplo: associar entre a atividade física, aptidão física e saúde.

Seres humanos aprendem em família, na comunidade e outros universos socioculturais em qual saberes são construídos para além da escola (Brandão,2002)<sup>13</sup>

O que os alunos aprendem na escola, levam para o âmbito extra-escolar, como por exemplo, na rua onde os jogos são desenvolvidos por acordos variados pelos mesmos e não com os ensinamentos adquiridos nas escolas. Eles mudam essa situação, definindo as regras que aprendem nas escolas, eles levam as habilidades que aprendem na rua, mostrando a ligação entre o aprendizado escolar e as atividades extra-escolares.

Os ensinamentos de Darido<sup>6</sup>, nos mostra que trazer para as escolas questões que envolvam aspectos relacionados ao cotidiano dos alunos, poderia ser uma forma de associar os conteúdos, potencializando sua motivação e conseqüentemente seu aprendizado. Nos dias de hoje, a musculação, dança ginástica, chamam a atenção de muitos adolescentes, despertando motivação, pois eles ou pessoas do seu convívio estão praticando, considerando que as atividades acima citadas, diferem das habituais, impostas em suas atividades escolares.

A atividade física não se limita apenas ao ambiente escolar ou clubes em esportes, sua necessidade abrange uma grande maioria na busca de uma melhor estética. Darido e Rangem<sup>6</sup> lembram que uma grande preocupação na vida dos jovens é a aparência, sexualidade, hábitos alimentares, limites de capacidade física, seu papel no esporte, repouso, atividades e lazer e padrões de beleza.

Em um estudo realizado por Darido<sup>6</sup>, há resultados que apontam um progressivo afastamento dos alunos da educação física na escola, estudo complementado por Paiano<sup>4</sup> que afirma em um dos seus estudos que o fato da grande maioria dos alunos preferirem atividades extra-escolares, são fundamentados em dois ponto: O primeiro é atender os gostos e interesses dos

alunos, através de esportes mais conhecidos, o segundo: distanciar-se de relacionamentos indesejados, pois fora do ambiente escolar, são possíveis novas e diferentes amizades.

No estudo foi apontado outro fator que pode ser desmotivador para alguns alunos, em se tratando da constatação de colegas mais habilidosos, que limitam os espaços para os menos habilidosos, isso gera isolamento de alguns, a criação de grupos de amigos que excluem quem não faz parte da “panelinha” (união em grupo para mútuo auxílio no jogo em função de amizade), pois muitos jogam na rua, clubes, escola com amigos e a escolha representa saber como a pessoa joga, a partir disso cabe ao professor mediar essa situação munido de estratégias que faça possível que todos os alunos habilidosos ou não tenham as mesmas condições de jogo.

#### **4. Conclusão**

Considerando os aspectos observados é possível afirmar que modalidade da educação física escolar é de grande importância, pois através dela é possível apresentar e estimular hábitos de vida saudáveis facilitando assim que ocorra a busca de atividades físicas extra-escolares.

Somente com esta análise de revisões bibliográficas não é possível apontar o ponto certo de quando os alunos perdem o interesse pela educação física escolar. A partir das análises observa-se que o interesse e a motivação para a educação física escolar e extra-escolar ocorrem em grande maioria quando se trata dos alunos do ensino fundamental visto que eles encontram idéias atraentes que acrescentam em seu repertório motor trazendo novas experiências, contudo podemos perceber que a partir do ensino médio o interesse pelas atividades extra-escolares é bem maior, por diversos fatores como, por exemplo, a parte estética.

A consequência disso é uma queda quanto a adesão dos alunos a educação física escolar, pois as idéias são as mesmas que percorrem pelos seus longos anos escolares, sem alterações significativas e novidades com isso eles buscam nas atividades físicas extra-escolares uma forma de diversificação de ambientes, com o objetivo de melhorar a estética, saúde e aptidão física, alegando que estas geram prazer ou porque as praticam desde pequenos.

## Referências

BUSIN, D.; MARCON, D. **Relações entre a prática de atividades físicas e esportivas escolares e extraescolares de alunos do ensino médio.** Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, v. 10, n. 2, p. 121-144, 31 ago. 2012.

BUSSO, Gilberto Leandro; DAOLIO, Jocimar. **O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 69-86, Mar. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100005&lng=en&nrm=iso)>. Access on 22 Jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000100005>.

BARROS, J. **Treinamento contra resistido na adolescência.** Revista Corpus et Scientia, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 18-25, 2009. Disponível em: <[http://www.unisuam.edu.br/corpus/pdf/2009Volume5N2/Artigo\\_2.pdf](http://www.unisuam.edu.br/corpus/pdf/2009Volume5N2/Artigo_2.pdf)>. Acesso em: 22 julho . 2019.

PAIANO, R. **Possibilidades de orientação da prática pedagógica do professor de Educação Física: situações de desprazer na opinião dos alunos.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2006. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1301/1005>>. Acesso em: 22 julho . 2019.

NAHAS, M. V. **Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio.** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, 4., 1997, São Paulo. Anais... São Paulo, 1997.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v18n1/v18n1a06.pdf> Acesso em: 23 Jul . 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Lições do Rio Grande: Ensino Fundamental e Ensino Médio**, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol2.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf). Acesso em: 23 Jul . 2019.

BARROS, R. et al. **O uso do tempo livre por adolescentes de uma comunidade metropolitana no Brasil**. Revista Adolescência Latinoamericana, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 10-15, 2002. Disponível em: <[http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-71302002000200008&lng=es&nrm=iso](http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302002000200008&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Jul 2019.

DARIDO, S. C. et al. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações**. Motriz: revista de Educação Física da UNESP, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999. Disponível em:<<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>>. Acesso em: 23 julho. 2019.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Blücher,1984.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione,2003.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez,1992.

BRANDÃO, C.R. **O trabalho de saber**. São Paulo: FTD, 1990. A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS, 2010)

CORREIA, W. R. **Planejamento participativo e o ensino da Educação Física no 2º grau**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n. 2, p. 43-48, 1996. Disponível em:<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo8.pdf>>. Acesso em: 25 Jul. 2019.